

2010

Silvina Maria Mandim Dinis Monteiro
Da relação dos “maus alunos” com o saber escolar: a sua (re)conceptualização
através do Ensino Profissional. Identidade(s) e linguagem em histórias de vida
de dois jovens



Silvina Maria Mandim Dinis Monteiro

**Da relação dos “maus alunos” com o saber escolar: a
sua (re)conceptualização através do Ensino
Profissional. Identidade(s) e linguagem em histórias
de vida de dois jovens**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

2010

**Da relação dos “maus alunos” com o saber escolar: a sua
(re)conceptualização através do Ensino Profissional.
Identidade(s) e linguagem em histórias de vida de dois jovens**

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Autora: Silvina Maria Mandim Dinis Monteiro

Orientadora: Doutora Maria José Magalhães

Resumo

Esta investigação centra-se na problemática da (re)conceptualização da relação negativa com o saber escolar dos “maus alunos”, através da frequência de um Curso Profissional de Aprendizagem. A sua escolha prende-se com a proliferação actual em Portugal de Cursos Profissionais no Ensino Técnico-Profissional, mas também no ensino regular público. Analisamos duas histórias de vida de dois alunos do Centro de Formação Profissional da Indústria da Construção Civil e Obras Públicas do Norte (CICCOPN), um do sexo masculino, de vinte anos, e outro do sexo feminino, de dezoito anos. Esta análise baseia-se nos conceitos de Ensino Técnico-Profissional, exclusão social, saber, visão meritocrática da educação, escola do Sujeito, identidade, linguagem e diferenças de género em contexto escolar. O nosso estudo demonstra que a frequência de um Curso Profissional de Aprendizagem possibilita mudanças identitárias e relacionais com o saber escolar em jovens cujo percurso escolar é marcado pelo insucesso escolar. Todavia, estas mudanças são possíveis igualmente devido a outros dispositivos sociais, nomeadamente ao apoio de associações de solidariedade social, como a Qualificar para Incluir (QpI), e ao papel desempenhado por pais, professores e outras figuras de referência na vida dos jovens. Estudos desta natureza permitem compreender os jovens que nos chegam actualmente às escolas de Ensino Técnico-Profissional e regular, em Portugal e em todo o mundo, e adoptar estratégias e metodologias mais adequadas a este público.

Abstract

This research focuses on issues of (re) conceptualization of the negative relationship with school knowledge of poor performers, by attending a Professional Learning Course. This choice is connected with the current proliferation of Portugal in Professional Courses in Vocational and Technical Education, but also in regular public education. We analyzed two life stories of two students from the Vocational Training Centre for Construction Industry and Construction North (CICCOPN), a male, twenty years, and another female, eighteen years. This analysis is based on the concepts of Vocational and Technical Education, social exclusion, knowledge, meritocratic view of education, school subject, identity, language and gender differences in school context.

Our study shows that the frequency of a Professional Course Learning enables changes of identity and relationship to the school knowledge in young people whose educational background is marked by failure at school. However, these changes are also possible due to other devices, particularly social support from solidarity organizations such as the Qualify to Include (QpI), and the role played by parents, teachers and other important figures of the lives of young people. Studies of this nature allow teachers and school to understand young people that now arrive at schools Vocational and Technical Education and regular in Portugal and around the world, and adopt strategies and methodologies best suited to this audience.

Résumé

On centre cette enquête dans la problématique du changement du rapport négatif des "mauvais étudiants" avec la connaissance scolaire, grâce à la fréquence d'un Cours Professionnel. On justifie notre choix avec la prolifération actuelle au Portugal de Cours Professionnels dans l'Enseignement Technique et Professionnel, mais aussi dans l'enseignement public. Nous avons analysé deux histoires de deux étudiants du Centre de Formation Professionnelle de l'Industrie de la vie de Chantier et des Travaux publics du Nord (CICCOPN), un garçon de vingt ans et une fille de dix-huit ans. Cette analyse se base sur des concepts l'Enseignement Technique et Professionnel, l'exclusion sociale, savoir (connaître), la vision de l'éducation soutenue dans le mérite, l'école du Sujet, l'identité, la langue et des différences de genre dans le contexte scolaire. Notre étude démontre que la fréquence d'un Cours Professionnel d'Étude devient possible des changements dans l'identité et du rapport avec la connaissance scolaire des jeunes dont le parcours scolaire est marqué par l'échec scolaire. Quoique, ces changements soient possibles également en raison d'autres dispositifs sociaux, à savoir au support des associations de solidarité sociale, telles que Qualifier pour Inclure (QpI) et au rôle joué par les parents, les professeurs et d'autres personnes de référence dans la vie des jeunes. Les études de cette nature permettent de comprendre les jeunes qui arrivent actuellement aux écoles de l'Enseignement Technique et Professionnel et public, au Portugal et dans le monde entier, et adopter des stratégies et des méthodologies plus adéquates à ce public.

Abreviaturas

CICCOPN- Centro de Formação Profissional da Indústria da Construção Civil e Obras Públicas do Norte

CPA- Curso Profissional de Aprendizagem

EB- Ensino Básico

EP- Ensino Profissional

ETP- Ensino Técnico e Profissional

ISSSP- Instituto Superior de Serviço Social do Porto

QpI- Qualificar para Incluir

Índice Geral

	Página
Introdução	5
 Parte I- Histórias de vida de dois jovens em contexto de formação profissional	9
Capítulo I- Eu tenho um sonho...que sem a escola nunca poderia viver.....	10
Capítulo II- Temos que acreditar em nós.....	21
 Parte II- Quadro teórico	37
 Capítulo I- O Ensino Técnico-Profissional	38
Contextualização histórica e evolução.....	39
Os CPA e o Protocolo de Cooperação entre o CICCOPN, a Qualificar para Incluir Associação de Solidariedade Social (QpI) e o Instituto Superior de Serviço Social do Porto (ISSSP).....	41
Críticas ao ETP em Portugal.....	43
 Capítulo II- Os “maus alunos” e a exclusão social	46
O aluno-tipo do ETP em Portugal.....	49
 Capítulo III- A educação como um direito cívico e social: a criação de uma sociologia do sujeito e de uma escola do Sujeito	52
A sociologia do sujeito e a Escola do Sujeito.....	55
 Capítulo IV- A relação com o saber escolar e a sua reconceptualização....	58
A plasticidade do Homem e a educação.....	59
O “fracasso escolar”: reprodução, origem social e deficiência.....	60
Da aristocracia à meritocracia.....	63
A reconciliação com o saber escolar.....	64

Capítulo V- Identidade e Cultura.....	66
A identidade de gênero em contexto escolar.....	71
 Capítulo VI- A relação identitária entre professor-aluno e aluno-professor.....	 73
 Capítulo VII- Linguagem, identidade e exclusão social.....	 77
 Parte III- Opções metodológicas.....	 82
 Capítulo I- Metodologia, método e investigação.....	 83
1.A investigação em Ciências Sociais.....	84
2.O método biográfico ou das histórias de vida.....	85
3.O percurso investigativo: procedimentos e opções.....	87
3.1.Primeira fase: a realização das entrevistas.....	88
3.2.Segunda fase: a transcrição das entrevistas.....	89
3.3.Terceira fase: a construção das narrativas biográficas.....	91
3.4.Quarta fase: a análise de conteúdo das histórias de vida.....	93
 Capítulo II- Bruno e Sofia: histórias de vida cruzadas.....	 95
1.Duas infâncias complicadas.....	96
2.Duas experiências diferentes no Primeiro Ciclo.....	97
3.O Terceiro Ciclo: ribalta vs indisciplina.....	99
4.O Ensino Secundário: uma batalha complicada para um, uma mudança de rumo para outro.....	102
5.As relações familiares, com os pares e outras figuras de referência.....	103
5.1. A relação com o pai: uma relação de apoio vs uma relação de rancor..	104
5.2.A relação com a mãe: duas mães ausentes no percurso escolar.....	106
5.3.A relação com os pais vs a ausência dela.....	107
5.4.A relação com a irmã do meio.....	107
5.5.As relações com os pares.....	108
5.6.A relação com outras figuras de referência.....	108
6.A experiência do CICCOPN.....	110

7.Os dispositivos de mudança.....	113
8.Mudanças identitárias e reconceptualização da relação com o saber escolar.....	115
9.A importância do trabalho.....	117
10.Os sonhos e os projectos para o futuro.....	118
Conclusões.....	121
Bibliografia.....	127

Índice de Anexos

	Página
Anexos.....	132
Anexo I- Guião de entrevista.....	133
Anexo II- Transcrição da entrevista 1.....	138
Anexo III- Transcrição da entrevista 2.....	150
Anexo IV- Pré-categorias e Sub-categorias da Análise de Conteúdo da História de Vida de Bruno.....	165
Anexo V- Pré-categorias e Sub-categorias da Análise de Conteúdo da História de Vida de Sofia.....	174

Introdução

Os nossos «maus alunos» (alunos considerados sem futuro) nunca vão sozinhos para a escola. O que entra na sala de aula é uma cebola (...). Reparem, vejam-nos chegar, o corpo em transformação e a família dentro da mochila. (...) às vezes basta um olhar, uma palavra amiga, um comentário de adulto confiante, claro e estável, para dissolver estas mágoas, aliviar os espíritos, instalá-los num presente rigorosamente indicativo.

Pennac, 2007:60

Esta investigação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio de Educação e Diversidade Cultural. Centra-se na relação com o saber escolar de alunos cujo percurso escolar é marcado pelo insucesso e nas medidas e nos dispositivos sociais que permitem a mudança desta relação negativa e, conseqüentemente, contrariam a sua exclusão social no contexto escolar e no futuro acesso ao mercado de trabalho. De modo semelhante a Almeida (2005: 4), centramo-nos ainda no poder da subjectividade, das interpretações e do sentido atribuído pelos jovens ao seu percurso escolar.

Este estudo parte igualmente da minha experiência como formadora da disciplina de *Viver em Português*, no Centro Profissional da Indústria da Construção Civil e Obras Públicas do Norte (CICCOPN), que implica o contacto diário com alunos que correspondem ao estereótipo de “maus alunos”: desmotivados, indisciplinados, convencidos de que não são capazes de aprender e convincentes no que toca a esta suposta incapacidade. Perdoem-me aqui o egocentrismo da utilização da primeira pessoa do singular, mas esta é inevitável quando a problemática a estudar se relaciona com a nossa experiência profissional e pessoal. Como refere Santos, B. (1987 *apud* Magalhães *et al*, 1991:40), «Hoje necessitamos de um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos». Para além disso, tive conhecimento da publicação, em Portugal, do livro *Mágoas da Escola*, de Daniel Pennac (2007), cujo título captou a minha atenção de tal forma que me senti impelida a debruçar-me sobre a sua leitura. Ao longo do meu percurso profissional, tenho-me questionado: porque motivo estes alunos mantêm uma relação de desagrado com a escola? Que experiências viveram em contexto escolar que os levam a agir de forma indisciplinada, para além das suas dificuldades de aprendizagem? Como pode agir um professor perante alunos com estas características para que esta relação com o saber escolar mude? Assim, o que nos moveu na realização deste trabalho foi a seguinte questão de investigação: será possível estes jovens, que estabeleceram com a escola e com o saber escolar uma relação

negativa, reconfigurarem essa relação, através de uma resignificação e da frequência de um Curso Profissional de Aprendizagem (CPA)?

De acordo com Martins *et al* (2008:5), a problemática da formação técnica e profissional dos jovens tem-se tornado cada vez mais relevante devido às necessidades tecnológicas e económicas das sociedades actuais. A complexificação progressiva das sociedades contemporâneas provocou uma maior exigência de qualificação dos recursos humanos e um prolongamento dos sistemas escolares. Os meios de comunicação alteraram drasticamente a sociedade para uma sociedade em rede, baseando-se num paradigma construído em torno das tecnologias da informação. Consequentemente, emergiram processos de construção de identidade e novas formas de transformação social (Castells, 2007b:9; 2007a). A cultura, ou seja, as relações entre o sujeito e a natureza transformaram-se (Nunes, 2002).

Deste modo, as alterações da sociedade contemporânea implicam aquilo que Leão designa por redimensionamento do jovem e da sua relação com os locais de formação (2007b:58). No entanto, esta tarefa não é fácil, num mundo contraditório, de ruptura de valores éticos e morais e de globalização. Esta mudança permanente da sociedade provoca o surgimento de novas práticas e representações, mas nem sempre é interiorizada do mesmo modo pelos diferentes indivíduos da sociedade, o que origina diferentes necessidades técnicas, económicas e socioculturais (Vieira, 1999). A massificação do ensino provocou uma “violência pedagógica da homogeneização”, ou seja, a frustração e a revolta daqueles cujas condições psíquicas, afectivas e familiares impedem o sucesso escolar (AA.VV. 2000:56 *apud* Leão, 2007:58).

Na mesma linha, Madeira (2006:121) salienta a exigência do acompanhamento do sistema educativo das mudanças sociais, tecnológicas e económicas. Estas mudanças levaram à formação de novos perfis profissionais e escolares, o que levou, por sua vez, a um alargamento do conceito de formação profissional e a uma alteração dos modelos educativos. Daí a exigência da adequação dos objectivos do sistema educativo, nomeadamente do Ensino Técnico-Profissional (ETP). Assim, a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, as rápidas mutações tecnológicas e a mundialização da economia têm accionado alterações estruturais nos sectores de actividade e no mercado de trabalho (*ibidem*, 123).

Pouco a pouco, foram-se delineando os objectivos da nossa investigação. Pretendemos, assim, compreender a diversidade de elementos que influenciam as relações distintas de cada jovem com o saber, considerando, neste campo, fundamentais

as trajetórias subjectivas; conhecer os sentimentos dos alunos socialmente assistidos, marcados por um percurso escolar fracassado, em relação à escola; conhecer as medidas e os dispositivos sociais que contrariam a exclusão social de jovens de meios populares no contexto escolar; demonstrar a (im)possibilidade da (re)conceptualização da relação dos “maus alunos” com o saber escolar, através da frequência de um CPA; detectar mudanças na relação destes alunos com o saber, após um ano de frequência de um CPA; relacionar as mudanças ocorridas na conceptualização do saber escolar dos alunos com a frequência do CPA; dado que a relação com o saber é uma relação identitária e que a linguagem é também uma forma de identidade, pretendemos detectar as mudanças identitárias e linguísticas dos alunos após um ano de formação em contexto profissional; analisar as histórias de vida dos “maus alunos”, nomeadamente as suas histórias decorridas na escola; demonstrar a necessidade de (re)conceptualização da relação que a própria escola e os agentes educativos estabelecem com os “maus alunos”. Para além disso, dado que um dos nossos sujeitos de investigação é do sexo masculino e o outro do sexo feminino, pretendemos compreender qual o significado da escola para um e para outro, tendo em conta a manifestação das diferenças de género em contexto escolar.

Acreditamos, tal como Charlot (2000:87), que o “fracasso escolar” não existe enquanto objecto de pesquisa: trata-se de um rótulo que utilizamos para designar situações em que os alunos não aprendem e deveriam, supostamente, aprender. Importa, por isso, como propõe o autor, analisar o “fracasso escolar” em termos de relação com o saber, construindo-se uma sociologia do sujeito (*ibidem*). Por isso, cumprir os objectivos desta investigação, baseamo-nos num quadro teórico constituído por conceitos e autores fundamentais neste campo e levamos a cabo uma abordagem qualitativa da nossa problemática de investigação, optando pelo método das histórias de vida. Entrevistamos um aluno de vinte anos e uma aluna de dezoito anos do segundo ano do CPA de Desenho, Medição e Preparação de Obra CICCOPN, embora as entrevistas não tenham sido realizadas nas instalações desta instituição, por razões que explicitaremos em capítulos posteriores. Conscientes, como refere Campos (2001:180), de que os métodos constituem caminhos escolhidos de acordo com uma teoria e limitados pelo tempo e espaço de investigação, contextualizaremos sucintamente o Ensino Técnico-Profissional (ETP), apresentaremos a sua evolução e algumas críticas que lhe têm sido direccionadas. Explicitaremos de que modo os “maus alunos” são alvo de exclusão social, devido à sua situação de pobreza e, por conseguinte, à privação de educação de que sofrem. Sendo a educação um direito cívico e social, e produzindo a sua privação efeitos nefastos na

personalidade do indivíduo, sublinharemos a importância de reconceptualizar a relação destes alunos com o saber escolar. Abordaremos, igualmente, a oposição entre a visão meritocrática e a visão aristocrática da educação, salientando que, como qualquer outro ser humano, os alunos socialmente assistidos são capazes de se formarem e de se aperfeiçoarem, independentemente da sua origem social e cultural. Aliás, como pode ser lido em epígrafe, estes alunos contrariam a visão aristocrática da educação, que encara os alunos como uma espécie de “tábua rasa” na chegada à escola e destina o ensino-aprendizagem apenas a um grupo de pessoas ou a uma elite. Por fim, abordaremos as diferenças de género em contexto escolar.

A escolha do aluno como centro do nosso estudo não é aleatória. Como afirma Perrenoud (1995 *apud* Silva, 2004:23), «(...) a criança é a eterna esquecida da relação escola-família». O aluno tem sido negligenciado do ponto de vista da pesquisa educacional. Os investigadores em educação, grande parte deles exercendo a actividade docente, tendem a concentrar-se, compreensivelmente, no professor (Silva, 2004). Todavia, é crucial estudar actualmente o aluno quando queremos adaptar, enquanto agentes educativos, a nossa prática pedagógica, dado que, como já referimos, a sociedade tem sofrido alterações de natureza diversa, alterações essas que provocam mudanças em contexto escolar, nomeadamente nos alunos que nos chegam todos os dias à escola, visto que se inserem nessa mesma sociedade em mutação. Como salientam Martins *et al* (2008:8), o nosso estudo, tal como outros estudos sobre o ETP e sobre o aluno, os seus objectivos e as suas representações em relação à escola, são um importante contributo para a escolha de estratégias e objectivos na formação técnico-profissional. O contributo destes estudos é crucial não só para os dirigentes de centros e escolas de formação profissional, mas também, e fundamentalmente, para os professores que trabalham no ETP e também no ensino regular. É importante estudar, assim, o perfil sócio-cultural dos alunos, os seus percursos escolares, as suas expectativas em relação ao curso e as suas perspectivas de futuro. Consideramos, por isso, que o nosso estudo, tal como aqueles que têm vindo a ser realizados neste campo, contribuirá para uma maior compreensão da parte dos agentes educativos dos seus alunos, possibilitando uma adaptação da sua prática profissional. Para além disso, trata-se do primeiro estudo desta natureza realizado na instituição CICCOPN, cujas características dos/as formandos/as têm vindo a sofrer alterações.

Parte I

Histórias de vida de dois jovens em contexto de formação profissional

Capítulo I

Eu tenho um sonho...que sem a escola nunca poderia viver

Prefácio

Foi no dia 25 de Fevereiro de 2010 que entrevistamos Bruno, de 20 anos, um dos nossos sujeitos de investigação. A entrevista decorreu na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto, para onde nos deslocamos após o término das aulas, às 17 horas. Bruno parecia um pouco nervoso no caminho para a Faculdade, pelo meio do caos do trânsito do final do dia. Era a primeira vez que ia ser entrevistado e num contexto para ele desconhecido. Tratava-se, para ele, de muitas emoções juntas. Pelo caminho tentei estabelecer uma conversa, mas com algumas dificuldades. Por momentos pensei que Bruno iria desistir ou que não colaboraria na entrevista. Chegámos à Faculdade e, enquanto aguardámos pela chegada da orientadora desta investigação, a Doutora Maria José Magalhães, deslocámo-nos ao bar. Um silêncio pesado apoderou-se de Bruno. «Talvez não se sinta à vontade por ser professora dele», pensei. Chegada a hora da entrevista, instalámo-nos numa sala, juntamente com a orientadora desta investigação, e iniciámos a entrevista. Perante a proposta de imaginar que poderia realizar o filme da sua vida, Bruno começou por referir o período de tempo vivido na Suíça, coincidente com a sua infância.

Decidi voltar, contra a vontade dos meus pais¹

Eu não comecei neste país, nasci cá mas, após um mês, fui para a Suíça. Vivi lá cerca de seis anos. Não foi fácil a nossa [minha e da minha mãe] adaptação. Eu fiquei familiarizado com uma rapariga que nasceu lá e falava Alemão. Falava comigo em Português e eu falava Alemão. Ela ria-se e eu «Fogo! Eles estão-me a gozar». Eu tentava perceber o que ela estava a dizer para lhe responder e não percebia.

[Na Suíça] Uma pessoa sai para o trabalho, mas chega cedo e tem tempo para fazer tudo. Por exemplo, no caso dos alunos, eles entram às sete horas da manhã e saem sempre às três. Quer tenham aulas de manhã ou à tarde, saem às três. Enquanto que nós aqui saímos às seis e meia e, no caso dos desportos, que ocupam parte da noite e o fim da tarde, para estudar e tudo, é [complicado]. Lá é das três às quatro e depois [o/a aluno/a] tem a tarde toda para estudar. No caso de Portugal, isso não é possível.

¹ Na construção da narrativa biográfica de Bruno consideramos mais lógico seguir uma ordem cronológica alternada com a referência às figuras mais importantes da sua vida.

Agora que tenho 20 anos, identifico-me mais como pessoa com a Suíça. Aos seis anos uma pessoa está-se a conhecer aos poucos e poucos. Identifico-me mais com o país que é aquele em que eu cresci, que foi a Suíça. Isto é, a Suíça é um país tecnologicamente mais evoluído, em que as ruas estão completamente limpas, não há ponta de lixos nem nada, as pessoas são muito simpáticas, isto é, passam umas pelas outras e dizem «bom dia» e, assim, cria-se um bom ambiente nos hotéis. A nível da educação, não sei, mas, por exemplo, segundo o que os meus pais me contaram, aos seis anos, a partir dos cinco anos, a Polícia envia uma carta para casa a dizer que, a partir de x dia, [o/a filho/a] tem de se apresentar numa x escola. Só isso denota a organização daquele país.

Eu decidi voltar para Portugal, contra a vontade dos meus pais. Eu estava lá bem, mas a minha vontade era estudar cá, sentia-me cá bem e agora estou cá. É normal que, se vivi seis anos na Suíça, não tinha qualquer tipo de orientação com o Português, porque geralmente falava as duas línguas e depois tive só de adoptar uma, que foi o Português. Eu lembro-me perfeitamente da minha transição do Português para o Alemão. Eu nesta escola [na Suíça] falava as duas línguas praticamente. Não falava só o Alemão, [falava] o Português. A transição foi muito complicada. [Era] uma língua que já estava a criar dentro de mim e passar só para o Português [não foi fácil]. No caso de Portugal, também é um país com que me identifico muito, porque é o país de origem da minha família. A língua com que cresci na Suíça é a [minha] língua-mãe. Posso dizer que, em termos sociais, identifico-me muito com o Porto. O tipo de pessoas que eu gosto são as pessoas alegres e que, apesar do *stress* próprio do ser vivo, são pessoas que não deixam de ser felizes. Saem, estão sempre a sorrir, não são muito picuinhas. Por exemplo, os lisboetas são pessoas muito stressadas, [estão] sempre chateadas, vivem com muita coisa e não faz parte de mim [ser assim].

Uma mulher da palmatória

Como eu moro em Freixieiro, estudei numa escola, na zona industrial. Foi lá que tirei o Básico ², depois fui para Matosinhos, para Leixões ³.

No caso da Escola Primária, tive uma professora que era mulher da palmatória, isto é, aquela mulher à antiga. Pensava que os alunos estavam num colégio, que não aprendiam. Era a mão da palmatória e reguadas. Agressões físicas e isso. E eu fui alvo

² O narrador frequentou o Ensino Básico na Escola EB 1 de Freixieiro e na Escola EB 2,3 de Perafita.

³ O narrador frequentou o Ensino Secundário na Escola Secundária Augusto Gomes.

disso, mas agradeço a ela, porque foi uma pessoa que percebeu as dificuldades que eu tinha com o Português e sempre me incentivou. No caso da adaptação, no caso do Português, por exemplo, não era aquela facilidade em conseguir falar. Eu conseguir falar, falava, mas depois construir frases [era difícil]. A escrita de Português também falhava um bocado. Essa professora foi extremamente compreensiva e, apesar da agressividade dela, compreendeu sempre, sempre puxou por mim e fez de mim, nessa altura, um dos melhores alunos da turma.

A Matemática: uma verdadeira paixão

Os números, fazer cálculos e contas, para mim, era fabuloso, mesmo fabuloso. Deixava-me em casa e adorava. Pegava nos livros, fazia os exercícios para a frente. Cheguei ao quarto ano, no 3.º Período, já tinha o livro, eram duzentas e tal folhas, já o tinha acabado! Nessa altura acabou. E eu queria mais para fazer...

A ribalta

Acho que o 9.º ano foi mesmo a minha ribalta, isto é, foi quando as minhas notas explodiram por completo, porque até ao 8.º ano a minha nota de Português foi 3 e eu no 9.º ano só não tive 5 porque acontece que eu caduquei. Devia ter tirado uma boa nota e baixei um bocadinho, baixei para 4.

No caso do 5.º, 6.º e 7.º ano, tive um colega meu na turma que morava lá perto. Mesmo assim, [eu] era bom aluno, praticava desporto e gostava de Inglês. Eu era Matemática e desporto. Eu sabia diferenciar e quando era desporto, era desporto, e quando era estudo, era estudo, nisso nunca tive problemas. No caso do meio do Básico, ia para as aulas e tinha o vício constante de aprender. Acho que era um aluno aplicado, mas os trabalhos de casa nem sempre fazia em casa. Aqueles que me apetecia, aqueles que tinham graça, fazia em casa. Aqueles que não tinha feito, não fazia, levava para a escola.

Raparigas *versus* rapazes

As raparigas, de uma forma geral, são muito mais aplicadas e trabalham muito mais, mas sou contra [a ideia de] que têm mais capacidades do que os rapazes.

No caso do Secundário, na prática, à escala, é 50/50, isto é, há rapazes muito aplicados, que gostam muito [de estudar], que trabalham em casa e na escola, mas as raparigas mantêm aquelas notas. Claro, as raparigas são muito instruídas nesse tipo de aspectos, isto é, estão habituadas a trabalhar, se trabalham, trabalham. Já estão habituadas a trabalhar.

Por atitude própria, perdi-me um bocado: uma batalha complicada

Até ao 9.º ano fui sempre o melhor aluno em quase todas as disciplinas, mas depois, por atitude própria, perdi-me um bocado. Perdi grande parte da minha vida. Tentava ingressar na Faculdade, atingir uma média.

[Foi] uma batalha complicada. Na escola de Leixões, tive de ter o azar de calhar numa turma em que não conhecia praticamente ninguém. Tinha cinco pessoas que estudaram comigo na escola ao princípio, mas que não eram da minha [anterior] turma. E os que foram para a escola para onde eu fui, que é a EB 2,3, e que estudaram comigo no 7.º, 8.º e 9.º, passaram para o 10.º todos juntos. E o meu azar foi esse, é que a minha turma foi para uma turma e eu fiquei noutra.

Senti logo uma barreira e praticamente todos ali eram óptimos alunos. Eram uns melhores do que eu, outros medianos, mas senti sempre um problema qualquer. Baixei por completo as notas e não soube explicar porquê. Tive a infelicidade de conhecer [certas] pessoas. Apesar de ser uma escola pública, de bons alunos, que são todos filhos de pais riquinhos, tiram todos boas notas, há pessoas que, pessoas normais, mas são pessoas que já estão lá há muito tempo, não querem muito sair da escola e estão lá por andar. Os pais também insistem e, para não estarem sem fazer nada em casa, vêm de vez em quando para a escola. Infelizmente, juntei-me a esse tipo de pessoas e, no 10.º ano, não consegui passar. No 11.º foi uma barreira totalmente [intransponível], em que perdi, nesse caso, o gosto pela Matemática.

Havia uma atracção lá na escola, que eram os matrecos. Juntava-se várias pessoas lá e aquilo era o centro da escola para os intervalos e em tempo de aulas. Muitas vezes, quem estava lá eram aquelas pessoas que faltavam às aulas para estar lá a jogar, estar lá a conversar.

Foi uma parte negativa que eu tive quando [um dia] estava a entrar para a Secundária e vi o meu pai a chegar e soube que o meu pai tinha sido contactado pela minha Directora de Turma e ele disse assim: «Não saias daí que já vamos conversar». Ele

falou com a Directora de Turma sobre as notas e depois fomos para um sítio. O meu pai não é pessoa de bater, é pessoa de falar, apenas falar e chamar a atenção, para a gente ter normas, é uma pessoa que sabe conversar e fazer as pessoas pensar.

O meu pai, como disse, sempre me apoiou na vida e disse para eu pensar duas vezes, porque o trabalho que ele tem todos os dias, de se levantar cedo e ir trabalhar, não é para o fim entre aspas da empresa, é para o fim de que eu tenha as melhores condições para o meu estudo, a deslocação física e alimentação. [O meu pai] luta todos os dias para o seu filho e eu não estava a cumprir a minha obrigação, que era estudar e tirar as notas devidas para tirar o Secundário; eu estava a degradá-las. Fez-me cair em mim e reconheci o erro.

Uma verdadeira lição da vida: criar laços com as pessoas certas

Senti necessidade de criar laços com alguém e essas pessoas deram-me imenso à-vontade e eu lá fui.

Foi uma verdadeira lição da vida, foi ter percebido que, apesar de não se terem os laços necessários para conseguir integrar num grupo, que é uma turma, há que criar com as pessoas certas. Por vezes, as pessoas certas não são aquelas pessoas que nos dão atenção ao primeiro. Primeiro precisamos de conquistar as pessoas e depois ver se as pessoas sentem valor ou não, mas depois criar um laço, em que ela nos possa ajudar, nos motive.

Depois surgiu a oportunidade do CICCOPN e eu vim, agarrei e cá estou.

O futsal: a primeira lesão e a experiência de treinador

Pratico *futsal* desde os meus dez anos, isto é, já sou federado há mais de 9 anos. A minha primeira lesão foi este ano. Felizmente para mim, este ano até estava a correr bem, em comparação com os anos antigos. Sempre fui um atleta muito solicitado desde as camadas jovens, jogava sempre a titular. Fui, fui e sou jogador da selecção e do Futebol Clube do Porto há mais de seis anos, desde que lá existe a minha categoria. Este ano até estava a jogar melhor, estava a ser muito solicitado pelo treinador e, numa altura em que eu poderia singrar, tive uma lesão, que me obrigou a parar desde Janeiro até agora e que vai continuar, para já, assim. [Tive contacto com o *futsal* através das] revistas de futebol e, depois, um familiar meu, que é um primo meu, que ainda agora é treinador e é o

treinador principal e o principal obrigado por me ter integrado num desporto como este, em que me solicitou, perguntou se eu queria treinar. Depois chegou uma altura em que eu disse que gostava. Desde o momento em que fui e, a partir daí, foi até agora.

É importante, principalmente para mim, como jogador, [ser treinador], para aplicar os conhecimentos que eu tenho sobre o *futsal*, sobre aquilo que aprendi até agora e aprender os defeitos que, mesmo um jogador como eu, tem. Os mais pequeninos são facilmente influenciáveis pelos maiores. Uma pessoa está a explicar ainda estes dias e «pára quieto» e custa-me muito ter que chamar a atenção, tal como no ano passado, em que foi normalmente assim.

Os pais vêm falar comigo e eu vou falar com eles, não tem qualquer tipo de problema. Mas sempre disciplina, isto é, são crianças que eu chamo a atenção, que eles são muito respeitadores e já me entendem. Já começam a perceber o que é a verdadeira disciplina de *futsal*. E são um tipo de crianças que, muitos deles também são de bairros, classes sociais, habitações sociais, e é a partir daí que se começa a desenhar e a desenvolver aquilo que se vai ser no futuro, não é? E eles já têm tendência, ao pegar nesse tipo de competência, a praticar o dobro, isto é, aquelas crianças que já têm alguma experiência, estão familiarizados e são educados para que ele entenda já aquele tipo de rumo que tem de começar a seguir. Eu vejo, por exemplo, quando eles estão ou quando eu estou a discutir com eles qualquer tipo de situação num jogo, eles já metem o dedo no ar, já esperam que eu lhes dê a vez e falam por eles. Eles já falam entre eles, já combinam coisas entre eles e denotam alguma, já alguma maturidade entre eles. [Fazem coisas] que eu na altura não disse.

O CICCOPN foi a melhor experiência da minha vida

Desde que cheguei ao CICCOPN, acredito que foi a melhor experiência da minha vida. Passei de um miserável aluno até ser considerado um dos melhores alunos do curso e fui considerado o segundo melhor aluno do curso da minha área.

O caso mais positivo até agora foi o ano passado, na direcção de estágios do meu curso. A pessoa que estava encarregue dos estágios que estávamos a fazer nesse momento chamou-me e disse que eu, apesar de ser irresponsável e de me ter posto na empresa do meu pai, de não lhe terem contado e isso, que era o segundo melhor aluno do curso em que estava inserido e isso também foi motivador. Fez-me acreditar que, afinal, eu tenho

valor. Voltei a ser quem era, continuo a ser bom aluno e [sei] que tenho que continuar a lutar, a continuar desta maneira e lutar pelos meus objectivos.

No caso da minha turma, o que reparei foi que imensos alunos pertenciam a uma associação, que é a QpI, Qualificar para Incluir. São alunos que tiveram um passado complicado, em que precisavam de alguém que os integrasse na sociedade, porque eles eram pessoas que tiveram alguns problemas com a sociedade. O facto de eles se terem afastado ainda mais me incentivou a ser um bom aluno. Muitos deles, no ano passado, já olharam para mim como um seguidor, isto é, nas aulas, muitas vezes, ainda agora sou solicitado, por exemplo, para ajudar, tanto pelos professores como por eles, para os ajudar em relação àquilo que sei. E o facto de eles depositarem esse valor em mim ajuda-me a perceber e a mostrar que, para além do aluno que sou, já sou um exemplo com o acto de querer ajudar e de ensinar, de mostrar que não é só a aprendizagem que eu tenho. O importante é aprender e saber interiorizar de tal maneira que, se uma pessoa não entendeu e eu entendi, então, dá-se o caso de eu me chegar à pessoa. A pessoa diz em que tem dúvidas e eu tento transformar um pouco de mim numa situação do dia-a-dia, numa situação que seja do ambiente da outra pessoa. Alguns dos meus colegas, que andam comigo neste momento, têm problemas de aprendizagem, isto é, não aprendem logo à primeira. Mesmo aqueles que têm força de vontade, custa compreender. E eu sabendo e já estando habituado, e já estando a formar todo o tipo de miúdos em *futsal*, tento incentivá-los e mostro como é que eles podem aprender mais rapidamente.

No Secundário a base é muito diferente, isto é, já não se criam laços de amizade tão fortes como se criam com os professores do curso, isto é, os professores do Secundário apenas despejam entre aspas a matéria, mandam para o *mail* e não se preocupam em interagir. Os professores [do CICCOPN] não, dão-nos matéria e dizem-nos «Se vocês não souberem, a gente na aula explica ou então por *mail* explicamos as dúvidas».

Eu queria deixar a imagem da escola, aquilo que ela transmite, e como me dá conhecimento. Gostava que um dia fizesse algo, nem que fosse numa conferência, para mostrar que a minha vida construiu-se no CICCOPN e tudo aquilo que eu aprendi lá. A escola onde eu estou é a minha vida.

Os pilares da minha vida

Eles sempre foram pais que puxaram muito por mim. Eu, logo aos quatro anos, comecei a aprender a escrever, a escrever o meu nome, e desde logo me motivaram. O facto de eles me terem motivado a querer estudar e a mostrar o que é que era, como é que era o mundo e a vida, [foi importante]. Estava habituado a estudar todos os dias em casa, mas eu sempre quis aprender mais e isso, acho que era por isso mesmo, queria sempre evoluir mais, queria sempre aprender mais.

Ela [a minha mãe] é uma pessoa, para mim, foi sempre muito reservada, isto é, não tem, que eu saiba, qualquer tipo de sonho, fora a aquisição de um modelo. O meu pai já lhe ofereceu, por exemplo, a carta de condução, em que ela diz que não, diz que não consegue, tem medo. O meu pai insiste muito, mas...

Eu conheci-a [a minha namorada] através de uma namorada da Preparatória também. Conheci-a através de uma ex-namorada minha. Desenvolveu-se a nossa amizade e, passado algum tempo, começamos a notar que era algo mais do que isso. Já namoramos há cerca de três anos. Achando ou não, é um dos pilares, não só da minha vida, [mas também da minha] pessoa. Foi ela que me fez crescer. Essencialmente, quem me fez crescer mais foi ela e o meu pai. É como aquela pessoa em que eu me penduro, entre aspas. Como toda a vida tive problemas na escola, sem que alguém possa resolver, e eu falo imenso com ela e sei que ela me pode ajudar e me procura ajudar. Sendo ela aluna na Faculdade e tudo, ela não tem muito tempo, mais o trabalho e tudo. Mesmo assim, solicitamo-nos muito um ao outro. Porque acho que a base numa relação, por exemplo, é saber dialogar e saber aproveitar as qualidades um do outro. Ela é mais forte no Português e sempre tirou boas notas a Português, eu a Matemática era um aluno mais dotado e é ela que me ajuda a mim, e sempre nos demos bem.

As pessoas quando têm um trabalho deixam de ser pessoas fúteis

Acho que as pessoas quando têm um trabalho deixam de ser pessoas fúteis e são pessoas adultas. Todas as pessoas, apesar de terem, muitas vezes, pouca coragem, todas as pessoas gostam de sentir que são valorizadas e, o facto de estar a trabalhar e de estarem a fazer o que gostavam de fazer, e de serem entre aspas mestras naquilo que fazem, anima a pessoa, e faz com que, em qualquer tipo de trabalho que a pessoa goste, mesmo as pessoas da rua, já se sente valorizada.

Sinto que estou a crescer

Sinto que estou a crescer e que estou a aplicar aquilo que aprendi. Não interessa só aprender, entre aspas, aprender e ficar para dentro. Isso assim não é reconhecido, isto é, se a gente aprender e puder transmitir a alguém, mostra o nosso conhecimento e mostra à nossa sociedade que aquilo que estamos a aprender, estamos a aprender bem.

Eu sou uma pessoa que sempre me senti orgulhoso de mim mesmo. Fiz do futebol uma opção, mas a minha opção é continuar a estudar e a manter as mesmas notas que tive no ano passado, mas com o objectivo de, se possível, aumentar ainda mais. Porque aumentar mais não é mau, só é bom, não é?

Um deles [o Bruno antes de entrar para o CICCOPN] não era o tipo de pessoa que eu queria dar a conhecer a ninguém. Há uma ou duas pessoas que sabem de algumas situações, mas não sabem de todas. Mas se eu pudesse apresentar o Bruno no passado, diria que era uma pessoa totalmente oferecida pelo desporto e que tem uma linguagem particular. No caso do Bruno de agora, é uma pessoa extremamente cuidada, não só comigo, mas com as outras pessoas que me rodeiam, no caso das crianças, que eu preocupo-me imenso com elas. Peço a todas as mães que, caso surja algum problema na escola, me contactem ou mandem mensagem, sem ter o conhecimento das crianças. O facto de estar na escola e ter boas notas e estar atento, estar sempre a estudar, caracteriza o Bruno na escola como uma pessoa muito empenhada que, felizmente, luta por um sonho e que tem agora objectivos. Uma pessoa com objectivos é uma pessoa que tem uma via. Uma pessoa que não tem objectivos não sente que tem uma vida. A vida dela é um vazio e só está à espera que chegue o momento dela para passar para o chamado outro mundo.

Eu tenho um sonho...que sem a escola nunca poderia viver

Em relação ao meu futuro, e em relação ao casamento, eu, para já, já pensei, claro, mas esse assunto não me ocupa muito tempo, muito pouco, porque primeiro quero tirar o curso. O meu primeiro emprego está assegurado, porque sei que posso ajudar na empresa do meu pai e é isso que eu quero, pelo menos por um determinado tempo. Em relação ao casamento, isso não é uma situação que me ocupe muito tempo, claro que ocupa, mas é outra história.

Tendo em conta o que quero ser no futuro, eu tenho um sonho, que é voltar um dia para a Suíça, mas para viver. Fui lá nas férias, no ano passado, e apercebi-me de que era aquilo que eu queria.

Eu gostaria de seguir Engenharia Civil, que é parte do trabalho do meu pai. Infelizmente para ele, não é uma pessoa licenciada, como o título obriga, e eu gostava de seguir Engenharia. Ele gostava que também fosse engenheiro. Gostava de o ajudar uns tempos na empresa, porque ele quer seguir Arquitectura, e seria benéfico para ele eu poder trabalhar e estar à frente da empresa e ele nessa altura transferia-se para uma Faculdade e [podia] tirar Arquitectura. E ele gosta mais de Arquitectura, eu gosto mais de Engenharia e eu gostava de lhe dar o sonho, gostava de lhe dar o prazer de ele poder frequentar a Faculdade e de poder tirar Arquitectura, enquanto eu trabalhava. Depois disso, claro, já teria o interesse de voltar à Suíça. Ele não concorda, mas ele sabe perfeitamente que eu comecei na Suíça.

Acho que sem a escola nunca poderia estar a viver esses sonhos. Por muito que a gente pudesse sonhar, a gente sem a escola nunca [os] poderia concretizar. Porque é na escola que nós aprendemos aquilo que queremos ser, a pessoa que nos cria e a pessoa que a escola quer ver em nós no futuro, como um exemplo, que possa chegar longe e dizer «Este tipo...esta pessoa conhecida, que vocês conhecem tanto em Portugal como no mundo inteiro, já estudou aqui». As escolas procuram esse tipo de incentivo, também, não só criar, mas também mostrar às pessoas que, mesmo naqueles sítios onde criam falsas expectativas sobre as escolas, por muito más que elas sejam, muitas vezes criam pessoas que dão bons exemplos para a sociedade.

Posfácio

No final da entrevista, Bruno transportava no rosto uma visível sensação de satisfação. Confessou-me que tinha gostado muito da experiência de partilhar a história da vida dele com alguém. Parecia, podemos dizer, mais leve, mais confiante e mais à vontade. No percurso de regresso, já não havia silêncio e havia mesmo espaço para algum humor.

Capítulo II

Temos que acreditar em nós

Prefácio

No dia 28 de Março de 2010, numa linda tarde de Domingo, desloquei-me ao local de trabalho de Sofia, um café perto da famosa Feira da Vandoma, junto ao rio Douro. Após um desencontro devido ao facto de me ter esquecido do telemóvel em casa e de não poder contactar Sofia, desloquei-me pela segunda vez ao local combinado. Caminhei pelas ruelas antigas e degradadas da cidade e encontrei, após ter pedido informações a uma senhora que depois soube que conhecia Sofia, o café em questão. Sofia levantou-se imediatamente e apresentou-me as amigas que estavam com ela. Fomos caminhando em direcção à feira e decidi iniciar desde logo a entrevista, pois Sofia começou a falar dos locais por onde passávamos, locais da sua infância.

Era muito novinha, tinha quatro anos⁴

Escolhia [para o filme da minha vida] a maior parte da minha infância, porque a minha infância foi uma época de vida mais significativa. Por causa dos acontecimentos, porque os meus pais separaram-se muito cedo. Eu vivi muito essa época. Eu era muito novinha, tinha quatro anos. E então lembro-me de tudo, da separação dos meus pais. Eu lembro-me que a minha mãe descobriu que o meu pai tinha outra pessoa e quando o meu pai chega à noite, a minha mãe estava com as malas do meu pai, já à porta. E iniciou assim, tipo, como é que hei-de explicar...uma discussão. Eu tinha quatro anos, as minhas irmãs eram mais velhas. Uma tem agora vinte e nove e a outra tem vinte e seis. Uma tinha dezasseis, se não me engano, a outra tinha treze. E eu lembro-me que o meu pai começou a dizer para as minhas irmãs não me meterem dentro do quarto, pois o meu pai não queria que eu visse ele a tentar bater à minha mãe, para eu não ver o verdadeiro tipo de homem que ele era. Eu a confusão, assim, não vi, mas ouvi tudo. Lembro-me que o meu pai estava sempre a dizer às minhas irmãs para irem ver como eu estava durante toda aquela confusão, porque era a mais nova e também porque eu sempre tive um sentimento assim um bocado [distante] pelo meu pai.

Esse momento fez-me reflectir sobre o meu futuro, sobre o tipo de homem que eu

⁴ A lógica de organização da história de vida de Sofia foi a mesma da de Bruno. Deixamos para o final as figuras da sua vida, nomeadamente familiares, com excepção do pai, pois esta figura familiar associa-se fortemente à sua infância.

quero para mim. Sobre o tipo de família que eu quero construir. E teve essa importância porque fiquei muito revoltada. Pensava sempre que os meus pais se tinham separado por minha causa, por ser a mais novinha. [Fiquei a viver] na casa que era a dos meus pais. Eu vivia aqui e a minha mãe morava mais acima, à beira da Igreja. Eu morava com a minha avó paterna e as minhas duas irmãs. E a minha mãe morava com o meu padrasto à parte. E depois começou a viver comigo.

Sempre senti rancor pelo meu pai

Eu não podia com o meu pai, desde pequenina. Então, a minha mãe também não queria aumentar esse rancor que eu tinha pelo meu pai. Antes de eu nascer, quando a minha mãe engravidou, o meu pai disse que não queria mais nenhum filho, ou uma filha, ele não queria mais filhos. Então, lembro-me da minha mãe me contar isso desde pequenina e eu, quando o meu pai pegava em mim ao colo, tinha sempre de gerir isso. Eu queria sempre fugir do meu pai, nunca queria estar com ele. Falava com ele, porque os meus pais depois separaram-se por Tribunal e eu e a minha irmã fomos falar com o juiz para decidir com quem é que eu queria ficar. Mas eu estava um bocado dependente da decisão da minha irmã do meio, da minha irmã Orquídea. Eu estava dependente de ir para o meu pai. E eu não queria nada, porque tinha um bocado de fastio ao meu pai. E também tinha aquela sensação que o meu pai era mau e nós dávamo-nos muito mal. Ele passava muito mais tempo com a minha irmã Susana.

O meu pai foi-se embora de casa aos quatro anos, mas, como eu disse, a separação oficial foi aos seis e só começou a dar aí o dinheiro, obrigado. Passou a dar um sustento e nós, também, em troca, tínhamos que ir [visitá-lo], éramos obrigadas. [As visitas ao meu pai] custavam. Eu lembro-me que às vezes saía a chorar, muitas vezes, e dizia «Ô Orquídea, não vás, Orquídea não vás, não vás». Se ela fosse, eu tinha que ir obrigatoriamente. Se ela inventasse uma desculpa, eu não ia. E ia obrigada. A minha irmã mais velha também não queria, ia obrigada.

A minha mãe sempre nos obrigou a manter um relacionamento com o meu pai. Sempre dizia «Vocês têm uma relação com o vosso pai, o que aconteceu, aconteceu, e não podem esquecer o vosso pai por causa disso». O meu pai era mulhengo, mas é um homem honesto.

O meu pai era impressionante. A mim só me bateu uma vez na minha vida, foi um estalo. Porque eu fiz uma perrice, porque ele não me queria dar um chupa e ele chegou a

casa, todo chateado, deu-me um estalo, aquelas sapatadas. E eu levei-lhe muito a mal. Fiquei super-chateada com ele. Amuei, deixei de falar para ele.

Uma cicatriz...uma história

Isto [a cicatriz na testa] foi devido a contrariarem-me. Foi devido a contrariarem-me. As minhas irmãs estavam aqui, perto dos caldeireiros. Tinha um cafezinho, aquele cafezinho era o café que nós íamos. As minhas irmãs estavam aqui a brincar às escondidinhas. E eu queria muito brincar. Elas não deixavam: «Ah não, senta-te aí, não vais brincar connosco, vamos já jantar». E eu «Oh, deixem-me brincar, deixem-me brincar». E a minha irmã: «Não, não brincas, senta-te». E eu «Ai é? Está bem». Sentei-me e depois «Não me deixam brincar, pois não?» e elas não me ligaram nenhuma. Fiquei tão chateada! Então, quando me contrariavam, batia sempre com a cabeça em qualquer lugar, para fazer chantagem. Quando me contrariassem. Eu ameacei-as: «Não vêm, vou bater com a cabeça». Elas não apareceram. Eu bati, bati, até que fiz uma perfuração e rebentei uma veia. Fiquei logo cheia de sangue, rebentei uma veia e fiquei logo cheia de sangue. Enchi-me logo cheia de sangue. E o pessoal todo «Olha a Sofia». Então as minhas irmãs vieram logo, a chorar: «Porque é que decidiste fazer isso?». Estavam logo a pensar na porrada que iam levar. E claro, quando os nossos pais chegaram e vieram, as minhas irmãs levaram porrada. Elas contrariaram-me e não estavam a tomar conta de mim.

[Tinha] três anos, o meu pai ainda estava a viver comigo. Foi aí mais ou menos que eu comecei a manipular, já sabia como manipular, depois aproveitava-me da situação e fingia logo que me estava a faltar o ar. E eu fazia assim. Era a minha maneira de conseguir as coisas que queria. Lá está, fui educada pela minha irmã e ela não sabia impor-me aqueles limites.

Todas nós temos uma cicatriz

A minha irmã também tem [uma cicatriz]. Todas nós temos uma cicatriz, assim visível, todas nós temos. A minha irmã tem uma aqui [no lado esquerdo da testa]. A mais velha. As minhas irmãs pegaram-se à porrada. A mais velha tinha a mania que, quando os meus pais se separaram: «Ah, eu é que mando, tu não falas, ficas aqui a limpar». A minha irmã do meio enervava-se e pegava-se com ela à porrada. A minha mãe também presente

que elas estavam a armar barulho. Eu vivia aqui e a minha mãe morava lá ao fundo. Foi quando ela se juntou com o meu padrasto. E a minha mãe soube, foram-lhe dizer que estava muito barulho, veio a correr, estava uma caneca em cima da mesa e mandou com a caneca à minha irmã. Assim, partiu a taça e abriu a cabeça. Depois desmaiou. Tivemos que ir com ela para o hospital. E a minha irmã do meio tem uma cicatriz aqui, do lado direito. A minha irmã do meio estava a andar de triciclo e a minha irmã Susana estava «Deixa-me andar, deixa-me andar!». Ela queria andar de triciclo: «Não deixo!». A minha irmã mais velha mandou a minha irmã do meio ao chão, ela ficou a chorar, a fazer perrice, e a minha irmã mais velha começou a correr e a minha irmã Orquídea depois vai atrás dela. A minha irmã Susana fechou a porta de casa com muito lanço e como a minha irmã Orquídea vinha a correr não conseguiu parar e espetou na cara a chave que estava na fechadura da porta de casa.

Não estudo, não consigo...então, eu copio

Não foi nada fácil [a entrada na escola], porque eu sou muito carente. A minha irmã sempre me deu muito carinho, sempre me apoiou em tudo e deu-me a educação mediante o que ela teve. Mas ser criada por uma irmã é um bocado diferente, fui criada pela minha irmã do meio, a Orquídea. Ela era muito novinha quando começou a cuidar de mim.

Não gostava de Matemática e de Português também não. Por isso comecei a copiar a Matemática. Já na Escola Primária copiava. Porque eu achava que não era capaz. Não estudo, não consigo...então, eu copio. Desisti mesmo. Logo no início do ano, na escola, desisti. E achei que não era importante para mim a escola. Estava a negar a importância da escola. Para mim a escola só existia para dar dores de cabeça. E, então, chegava à escola e ia sempre para o castigo. [O castigo] era estar virada para a parede e não poder falar.

Tive sempre a mesma [professora]. Já era uma pessoa assim idosa. Até era boa professora e tudo. Explicava bem, eu é que detestava a escola. Ela dizia «Mas tu tens competências, eu sei que tu tens competências, quando te esforças eu consigo ver que tu consegues facilmente. O mal é que sejas muito baldas». Ela passava-me sempre, por causa de saber que eu estava mal. Ainda para mais a escola ficava perto de minha casa, claro, toda a gente sabia o que se tinha passado de um momento para o outro entre o meu pai e a minha mãe. Eu passei sem saber escrever. E quase saber ler.

[Quando tinha que ir para a escola] sentia «Vou ter de me levantar, quem me dera ficar a dormir ou a brincar». Mas nunca podia, a minha irmã obrigava-me sempre a ir para a escola. Ela era baldas, mas a mim obrigava-me a ir.

Eu mudei de escola e foi sempre processos disciplinares em cima

Passei também por passar [no 2.º ciclo]. Quase que não sabia nada. Fui para Conselho de Turma. E, então, copiava bastante. Eu passei a copiar e com pena dos professores. Passei de ano por causa disso. Quase sempre. Nos últimos anos é que não, desde que entrei para a QpI.

Eu atirava borrachas, gozava com os professores. Fugia às aulas, gozava com os *stôres* todos, era muito teimosa, detestava que me contrariassem. Ainda hoje detesto, teimosa que eu sou, ainda sou teimosa, detesto que me contrariem, mas, claro, já consigo compreender às vezes porque é que me estão a contrariar. Mas às vezes não consigo controlar-me e fico, assim, com cara de contrariada, mas já começo a descontraír. Eu, além de má aluna, também era muito mal-comportada. Na Escola Primária não, nunca tive problemas. Eu tive processos disciplinares, mas a partir do 5.º ano. Eu mudei de escola e foi sempre processos disciplinares em cima. Eu entrava nas aulas e começava-me a rir. A minha professora de Matemática, para além de ser novinha, era muito má, muito estúpida. E eu, na primeira aula de apresentação, ela começou a falar e eu comecei-me a rir, achava piada ela ser novinha e vir-nos dar aulas. Foi a minha primeira professora e eu também gozava com ela. Não era assim muito bonita. «Que feia, não sei o quê». [Portava-me mal] porque ela era novinha, porque não gostávamos muito dela, achávamos que ela era assim um bocadinho insensível, não tinha pulso. E, então, ela começou-se a aperceber que eu gostava de perturbar as aulas e mandava-me sempre para a rua, com processos disciplinares.

Eu também gosto muito de testar os limites. E, então, gostava de ver os professores chateados. Tinha professores que tinham pulso, que eu largava as asas e me metiam logo na rua. E era assim, eu gostava de ir para a rua. Gostava de ouvir os meus amigos e as minhas amigas: «Ei, tu é que és maluca, fizeste aquilo àquele professor?». E eu «Oh, oh...». Era. Eu gostava muito de chamar a atenção. E ainda agora vê-se.

Eu sempre fui...tipo a líder

Eu sempre fui...tipo a líder. Porque eu gostava de mandar. Ainda gosto. Porque me sinto superior e, então, eu acho que tem a ver também um bocado com o facto de me ter sentido rejeitada e inferior no meu percurso escolar. Eu dizia que não, que era a melhor, e que eu é que sei, eu é que mando, mas, no fundo, sentia-me mal. «Fogo, sou mesmo incapacitada. Eu não consigo fazer isto, os outros conseguem». E a minha mãe ficava triste, não era, porque estava a fazer o sacrifício para nos continuar a deixar estudar e a minha irmã também, e eu estava a desperdiçá-la. Mas eu adorava mandar, mandava, tinha sempre que ser a líder. Tinha sempre que ser [eu] a mandar.

Comecei a ser conhecida por «Maria-Rapaz»

Andava à porrada com rapazes, porque eu, quando comecei a evoluir o corpo, os rapazes [diziam]: «Olha a Sofia, já está a ficar assim com umas maminhas, já está a desenvolver-se». Eu detestava, porque eu era super-envergonhada, não sabia como reagir. E ficava super-chateada, então, tinha que lhes ir bater. Só de olharem para mim, começava-lhes logo a bater. E andei à porrada com as raparigas. Resultava. E, então, estava sempre com processos disciplinares. E eu comecei a ser conhecida por «Maria-Rapaz».

«Vais para a QpI»

Assim de idade, não sei dizer, mas [andava] no 7.º, se não me engano. No 7.º, que eu reprovei, no 6.º que eu reprovei, [quando entrei para a QpI]. Muitas vezes ia para o Conselho Directivo e, então, chegou o momento em que eles, como eu me andava a portar mal, disseram «Vais para a QpI». Já algumas turmas andavam a ser acompanhadas pela QpI. Houve uma professora que disse «Vais para a QpI, é melhor, já estás a ficar com muitos processos disciplinares, a escola não te vai poder passar e não sei o quê, e vais a Conselho de Turma e os professores vão-te reprovar todos».

O lema da QpI é Qualificar para Incluir, para podermos obter conhecimentos, não só a nível escolar, mas também pessoais. Também [pretende] fazer-nos crescer e saber como resolver os assuntos, saber criar laços, fazer diminuir as nossas carências, porque a maior parte dos alunos da QpI, de uma forma ou de outra, tem carências. Podem não ser

só a nível financeiro, a maior parte é a nível financeiro, mas também [têm] carências afectivas.

Detestei [o primeiro contacto com a QpI], porque tinha muitas regras, tinha muito mais controlo, tinha que estar a estudar depois das aulas e eu achava uma seca, ter de estudar depois das aulas. No início, quando eu entrei para a QpI, era na escola [que estudava]. Tínhamos apoio mesmo na escola. Eu detestava Inglês, tinha muitas dificuldades a Inglês, não percebia nada de Inglês. Primeiro eles criam uma ligação, impõem-nos as regras, fazem-nos gostar das regras. Primeiro explicam o valor da regra e porque é que é bom respeitarmos as regras. Depois, claro, com o tempo, fazem-nos gostar delas e respeitá-las sem ser preciso ter alguém ali do lado a dizer «Não, é assim». Esse processo no início foi muito difícil. E então, o meu o primeiro responsável foi o Bruno Baptista, que era o responsável da QpI. O Bruno dizia: «Estuda!». Meteu-me cartazes quando eu me portava mal e quando me pegava à porrada.

Houve uma fase que eu roubava dinheiro aos miúdos, máquinas, cacifos e roupa

Também houve uma fase que eu roubava dinheiro aos miúdos. Dizia «Passa para cá o dinheiro». [Eram da minha idade], alguns eram mais novos, até. Fazia assaltos às máquinas de chocolates. Assim encontrava os chocolates que queria. Uma vez tinha uma máquina de café, consegui entroncar a fechadura.

Eu e a Rafaela [uma amiga da QpI] já tivemos uma experiência. Foi na *Sportzone*. Fui eu que entrei lá. Eu queria muito um biquíni. Eu queria um biquíni e fomos à *Sportzone*. Fomos à *Sportzone*, mas não tinha dinheiro. Então cheguei e fui provar o biquíni e tudo. Eu consegui tirar os arames, apanhei-lhe o jeito. Se tiver força e se souber o truque, isso é fácil de tirar. Com jeitinho. E, *prontos*, depois fui à casa [provedor], não é, a Rafaela estava sempre na porta. Era tipo aquele filme: eu entrava, dava uma volta, a Rafaela dizia o que queria, entrava. Roupa estava sempre a roubar. Se não estroncava depois era preciso força para conseguir arrancar.

[Roubávamos] por causa da nossa carência financeira. Saímos das lojas com a mochila cheia. Eu curtia. Só [fui apanhada] dessa vez na *Sportzone*. Foi a única vez em que fui apanhada. Os guardas viram que era a primeira vez, tiveram que chamar a minha mãe, eu comecei logo a chorar. Claro, elas [as funcionárias] com pena disseram «*Prontos*». Devido ao facto de não ter estragado o biquíni, não estava estragado, era só

mesmo colocar o arame e a etiqueta. Mas eu tive azar, não é? Só fui apanhada daquela vez. Nunca mais fui apanhada.

Nunca me sentia mal [quando vestia a roupa que tinha roubado]. Não dava para me sentir mal. Claro que depois, com o tempo, comecei a sentir-me mal, por ter que roubar. Sentia-me mal. A minha mãe nunca desconfiou, porque pensava que eu comprava.

Depois era os cacifos lá na escola. Canetas. Eu estroncava os cacifos todos por isso. No início, *pronto*, depois começou-se a dar a qualquer um as chaves. No início do ano apanhava os cacifos todos abertos. Depois, claro, tirava tipo umas peças que encaixam mesmo no canhão. Tirando essas peças, abre com qualquer coisa: um alfinete, um travessão, abre com tudo. Os canhões dos cacifos são muito fáceis de arrombar. Ia aos cacifos dos betinhos e, assim, roubava com travessões, uma faca, que eu abria com faca e tudo.

Quando eu tinha os meus quinze, dezasseis anos, comecei a consumir droga

Quando eu tinha os meus quinze, dezasseis anos, comecei a consumir droga, drogas leves, só leves. Eu fumava e dava-me aquela sensação. Eu comecei a fumar para fugir um bocado do meu mundo. Eu criava outro mundo, assim, melhor, um mundo que me fazia sentir bem. Mas quando acabava a dose, a moca, voltava [ao meu mundo].

Os meus pais nunca se aperceberam, nunca. Já cheguei a casa com um ar mesmo pedrado e a minha mãe nunca reparou. Também acho que foi devido ao facto de ela vir cansada, de ter muitas preocupações, muitas dívidas, então, ela nunca teve conhecimento.

O CICCOPN: uma oportunidade

Andava no [Ensino] Recorrente. Fiz o 8.º e 9.º no Recorrente e, então, disseram-me que havia essa oportunidade. Podia escolher a CICCOPN ou também tinha a oportunidade de ir para a Escola de Hotelaria. Tinha essas duas oportunidades. Ou ia para Santa Maria da Feira ou ia para o CICCOPN. E eu achei que a área que mais se adaptava era a do CICCOPN. Explicaram-nos o curso e eu soube da oportunidade. Na altura ainda estava com onze unidades, do Ensino Recorrente. E, então, eu e o João Rafael, eu tinha onze [unidades] e ele tinha doze, tivemos que acabar num mês, um mês, foi um mês, as onze unidades. Ou seja, tinha de estudar de manhã e à noite, que era às sete horas, fazia

teste e, assim, conseguíamos acabar. Se nós reprovássemos a uma unidade, já não conseguíamos entrar para o CICCOPN. Tínhamos que ficar durante um ano só por causa de uma unidade. Não queríamos mesmo reprovar, não é, por causa de uma unidade, e não queríamos ficar um ano por uma unidade. E desperdiçar ainda mais tempo.

Aí já queria tirar boas notas. Eu entrei no CICCOPN com média de 17. Mas, claro, a exigência do Recorrente não tem nada a ver com a de um Curso Profissional. Sim, [um Curso Profissional é mais exigente]. Eu, no Recorrente, escolhia a data dos testes, até no dia do teste eu ainda podia adiar a data do teste. Eu decidia o meu percurso. E eu tive que fazer as onze unidades num mês, que demorei quase um ano a fazer, pois, por haver essa possibilidade de escolha, eu deixava-me andar.

Já conhecia [no CICCOPN] o Rafael, o Filipe, o António. E também o João Pedro e o Fernando. E o Joaquim, que conheci quando fui para o CICCOPN, mas que também faz parte da QpI. A maior parte da turma era da QpI. Dávamo-nos bem. O primeiro contacto com a turma foi bom, ainda não nos conhecíamos. No início das aulas é tudo muito bonito, mas depois é que se começam a ver os feitios. Entre os outros colegas, também já nos conhecíamos, os da QpI, já sabíamos alguns defeitos, como eles também já sabem alguns meus. O resto da turma ainda não conhecia, por isso dava-me bem, estabelecia bem uma relação com eles.

Já comecei a estabelecer uma relação assim um bocadinho, não tão forte. É mais uma relação profissional. Se tiver que trabalhar com qualquer pessoa da turma, trabalho, tenho que obedecer, mas se calhar não tenho uma relação para além do trabalho. Se calhar também me vai acontecer ao longo da minha vida, vou ter de trabalhar com toda a gente.

Então, decidi lutar por este [curso]. Estou a gostar do curso, [mas] sinto um afastamento com Desenho. Não consigo perceber. Porque tenho muitas dificuldades. Estas dificuldades não provêm do meu *stôr*. O meu *stôr* é óptimo. [Tenho] falta de bases a Geometria. Eu nas aulas de Geometria não sabia perspectiva geométrica, essas coisas todas. Eu não sei nada. Eu, lá está, não tive bases e fui para o curso mesmo a zero. Tem-se mesmo que saber como é que o objecto é desenhado, depois como é que ele fica.

A Susana, que me acompanhou desde o 6.º ano, e alguns professores, apoiam-me. Acho que a professora é porreira, não é, mas a turma também se aproveita, por ser novinha. O professor de *Autocad* é super-exigente, está sempre a mandar vir, mas acho que é um professor que quer mesmo que nós sejamos alguém e exige bastante de nós, porque acredita em nós. E a *stôra* de Matemática também.

[Um colega com quem me relaciono melhor é] o Martins. O Bernardo Martins. Está-me sempre a dar nas orelhas, por causa do meu feitio, tenho sempre de responder. Ele diz «Não tens de responder, tens de ser superior, pensa noutra coisa, não podes ser assim, esse feitio não te vai levar a lado nenhum». E está-me sempre a dar na cabeça.

Ela confia muito em mim

A oportunidade de trabalhar surgiu porque já conhecia esta senhora há muito. Porque ela já teve este café há um tempo atrás, mas passou. Depois teve uns problemas e ela teve de voltar a abrir. Aquilo é perto da QpI. Então, na hora de almoço, ia sempre lá tomar um cafezinho, ajudava naquilo que fosse preciso e ia sempre aos recados ou isso. E ela então começou-me a conhecer. Ela, quando abriu o café, ligou-me a dizer que precisava que eu fosse trabalhar com ela. Depois eu ajudava sempre. E então, comecei a ir para lá. Começou a conhecer o meu feitio. [Eu] sabia que, mesmo que não tivesse dinheiro, não pagava nada nem dizia nada. Era mais um luxo. O dinheiro que eu ganhava ali era um luxo.

Se fosse há um tempo atrás, ela já me conheceu [antes], eu ainda era um bocado Maria-Rapaz. Eu descia lá abaixo, para tomar café, e depois [ela dizia] «Atenção, não vais dizer asneiras». Até entrava a regra da multa, quando dizíamos uma asneira tínhamos que pagar uma multa. Como a maior parte das vezes não tínhamos dinheiro, tínhamos que fazer algum serviço. Era para eu deixar de dizer. Eu mudei muito, ainda digo asneiras, mas já não digo tantas. Devido ao facto da multa, também. Claro, eu comia o que queria, fazia o que queria, entrava no balcão. Ela trata-me como se fosse uma filha. Também me dá muito na cabeça. Um dia [disse-me] «Estás a perder o teu tempo, a fazer com que as pessoas percam o tempo contigo». Ela trata-me como se fosse uma filha. Porque ela não tem filhos. Ela tem quarenta e dois anos, mas ainda não tem filhos. Ela é a única pessoa que deixa o café, deixa as chaves do café na minha mão e vai para casa descansar. Eu abro o café, fecho o café se for preciso, tenho a caixa na minha mão, tenho tudo à minha disposição, e ela está em casa e não se preocupa com nada. O dinheiro que eu tiver na mão, se não for meu, eu não mexo. As minhas irmãs também não mexem em *nada*.

Ela confia muito em mim, devido ao facto de eu já a ter ajudado muito, mesmo sem receber. Claro, sempre reconheceu o meu trabalho. E ajudou-me muito.

A minha irmã do meio é a minha mãe

A minha mãe teve que trabalhar muitas mais horas, trabalhava quase o dia todo, e eu fui criada pela minha irmã do meio, que é a pessoa que eu digo que é a minha mãe. Eu gosto muito da minha mãe, mas a minha irmã para mim é a minha mãe. E se não era a minha irmã a dar-me educação... Eu agora moro sozinha, mas [a minha irmã] ainda está a viver em casa da minha mãe. Foi ela que me criou. Ela trazia-me aqui para baixo, andava comigo para aqui e para lá, para que não me faltasse nada. Na escola também, andava aqui. Eu era muito magrinha, muito pequenina, com a minha mochila. Ela às vezes era assim: «Ui, vais tão carregada! Quase que nem podes com a mochila». E ela tratava-me, ela preocupava-se muito comigo. Ela era muito novinha quando começou a cuidar de mim, [tinha] para aí treze anos. Foi aí que ela começou mesmo a cuidar de mim: a levar-me ao médico, a ir saber à escola as minhas notas, a deitar-me na cama, a acordar-me, a vestir-me. E foi aí que ela teve que ganhar responsabilidade muito mais cedo. Não digo que ela [a minha mãe] não me conheça, ela conhece-me, e a minha irmã Orquídea, conhece-me muito mais. Eu respeito muito mais a minha irmã Orquídea. A minha irmã Orquídea é capaz de dizer «Não faças isso! Não é para fazer!». E eu, basta dizer ou dizer que me vai bater, basta dizer isso e tentar conversar e eu posso torcer o nariz, mas [obedeço]. Porque eu agradeço muito à minha irmã por me ter criado e de me ter ajudado. A minha irmã, devido ao facto de a minha mãe não ter muitas possibilidades, ela começou a trabalhar. Vestia-me sempre, calçava-me, começou-me a levar ao cabeleireiro. Dava-me dinheiro para a escola. A minha mãe só me dava cinquenta escudos. Eu ficava super-chateada, porque cinquenta escudos dava para um *Panike* e mais nada! «Como é que isso pode ser! Os outros miúdos, com notas de mil escudos, e eu aqui com cinquenta escudos!».

Pregávamos sustos à minha avó. A minha avó paterna ficou a viver connosco, mesmo depois de os meus pais se separarem. A minha avó estava-nos sempre a controlar, sempre a falar connosco, a não nos querer deixar sair e nós pregávamos sempre partidas à minha avó. Ela deixava-nos a dormir, ela deitava-se muito cedo, nós íamos para a cama, mas estávamos sempre cá fora, na rua, e ela sempre preocupada, não sabia onde estávamos.

A outra minha irmã mais velha teve que deixar os estudos. Teve que ir trabalhar definitivamente. Teve que ir trabalhar para ajudar nas contas. Mas nem sempre em casa foi assim, porque a minha mãe ganhava bem, não é, mas a vida que nós levávamos era

boa, porque o meu pai era director de vendas. Então ele ganhava muito bem. A minha mãe meteu-se em créditos e essas cenas. Quando os meus pais se separaram, ela arcou com tudo. Arcou com tudo, ficou cheia de dívidas, ficou cheia de despesas, tinha mesmo que trabalhar. E já nos faltou muitas vezes comida. E essas dívidas que tinha [era porque] a minha mãe pedia fatos para o meu pai, sapatos, a muita gente aqui, tudo feito numa costureira. A minha mãe andava sempre meia mal-vestida na rua.

Eu gosto muito dela, ela tem um coração puro

Conheci a senhora que estava a morar com o meu pai, a senhora com quem o meu pai andava quando se separou da minha mãe. A mulher que eu no início detestava, a minha madrastra, comecei a adorá-la. Ela era uma mulher da vida, prostituía-se. Eu depois soube, eu era novinha, mas também conseguia ver as coisas. A forma como ela saía e tudo. Comecei-me a aperceber. Mas eu gosto muito dela, ela tem um coração puro. Era boa pessoa. Ela, antes de irmos para o tribunal, por causa da separação dos meus pais, por trás do meu pai dava sacos de comida, arroz, óleo, massa. Por trás do meu pai. Então, ela sempre nos ajudou. E eu comecei a gostar.

Agora perdi um bocado o contacto, porque ele [o meu pai] já não está com essa senhora, o meu pai é muito mulherengo. Já saiu de casa há algum tempo. Viveu com ela para aí dez anos. Já não anda com essa senhora e proibiu-me mesmo de ter contacto com ela. E depois ele dizia «Não quero que andes com ela, não é boa influência para ti e não sei o quê». Depois eles separaram-se e já fui lá dormir a casa dela, já fui lá almoçar e isso, porque gosto mesmo dela. Ela mudou de número e eu depois nunca mais consegui o número dela.

A minha mãe é uma pessoa que ainda hoje tem problemas financeiros

Devido às dificuldades, a minha mãe teve que trabalhar muito e não nos deu aquela educação. E a minha mãe é uma pessoa que ainda hoje tem problemas financeiros, depende muito das filhas, para ajudá-la nas despesas financeiras. Tem um homem, que é o meu padrasto, que já está na minha companhia, desde cinco, há doze anos. Inicialmente, vivia com a minha mãe numa casa mais abaixo, na casa dos meus pais, mas depois comecei a viver com ele, porque a minha mãe mudou-se para a casa onde eu vivia. Ele começou a conviver connosco, logo de início, não é, mas nunca vivemos na mesma casa.

Jantava lá, almoçava lá, fazia tudo, só que não dormia na mesma casa que nós. Depois veio com aquelas manias de mandar, acho que tem o mesmo feitio que o meu nalgumas coisas, gostava de mandar, e pronto, chega a casa e não gosta de fazer nada, não tenho nada a ver com ele. Ele gosta muito de mandar, gosta mesmo de desrespeitar as pessoas.

E a minha mãe nunca teve oportunidade de subir na vida, devido ao facto de ter arranjado este companheiro que é assim, não ajuda em quase nada. Quer carro, quer dinheiro para tabaco, quer ir para o café, mas emprego não há nenhum. Não há trabalho. Está pelo desemprego, não é uma pessoa que se possa dizer que gosta muito de trabalhar. Já trabalhou, mas muitas vezes está pelo desemprego. Ele trabalha num sítio, mas depois inventa sempre alguma desculpa. Ou é porque é muito cansativo para as costas, ou porque anda com dores nos joelhos, desculpas. E a minha mãe defende-o muito e eu detesto. A minha mãe já chegou a dizer «Deixa lá, deixa ele insultar, eu não ligo». Não é assim, também há palavras que eu não gosto. A minha irmã mais velha saiu de casa muito cedo, saiu de casa com dezasseis, dezassete anos, foi na altura que o meu padrasto foi mesmo viver comigo e com a minha mãe. Na altura ela aproveitou que vivíamos uma fase mais complicada. A minha mãe trabalha mais horas para o conseguir manter. Claro, com a ajuda das minhas irmãs, com a ajuda da minha irmã do meio e da outra minha irmã.

Decidi ir viver para o CICCOPN

Nesta fase, já mais à frente, decidi ir viver para o CICCOPN, ficar no alojamento. Ficava [lá sempre]. Este [fim-de-semana] estou [aqui], fui a casa da minha mãe. Agora estou a alugar um quarto, [devido a facto] de ele [o meu padrasto] me insultar, desarrumar e os outros arrumarem. Também começou a destratar a minha mãe. O motivo que me fez sair de casa da minha mãe foi o meu padrasto gostar de mandar, uma pessoa limpar e ele a seguir vai sujar, desarrumar e ele não arruma, insultar. Ele insulta muito as pessoas, é muito mau. Gosta muito de disparatar. Muitas vezes destrata a minha mãe. Eu já lhe começava a responder, também já lhe começava a faltar ao respeito e para evitar, assim, grandes confusões, decidi afastar-me. Também não queria obrigá-lo a sair de casa, e não [ir para casa a] pensar «Que *stress*, tenho que ir para casa, não me apetece nada».

Ele já está a melhorar na relação, já não insulta tanto. Quando convive comigo já não fala mal, consegue-se controlar.

A Sofia antes e a Sofia depois: mudei muito o meu comportamento

Eu mudei muito o meu comportamento, mesmo assim. Deixei de andar à porrada, deixei de falar muito alto, de me rir na cara dos outros. Deixei, como é que hei-de dizer, de ter aquela base «Não estudo», estar mesmo presente nas aulas só fisicamente. Há algumas em que ainda estou, não estou cem por cento na turma, mas a maior parte já estou com a cabeça, tronco e membros. Eu escolhia os dois momentos que eu falei [para o filme da minha vida]: a minha infância, para demonstrar também porque é que eu tinha aquela aversão da escola, porque é que eu era mal-comportada, não é, e depois quando entrei para a QpI, aquele percurso inicial, que foi muito difícil de eu adaptar-me, e depois agora esta fase.

O curso que eu adorava ter era médica cirurgiã

Mesmo de emprego, o que eu queria era ser médica cirurgiã. O curso que eu adorava ter era médica cirurgiã, só que é preciso muita marra e também é preciso ter dinheiro, porque o Estado dá alguns apoios, mas não é o suficiente. Em Medicina não dá para trabalhar, tenho mesmo que estar de corpo e alma no curso, porque senão não se consegue. Mas agora quero ser Engenheira. Quero muito tirar este curso e seguir para a frente. Quero tirar Engenharia Civil. [Quero ser] engenheira, porque é de uma classe mais alta, dá-se ordens, tem que ser uma profissão que dê para mandar nos outros e não andar em cima de mim.

Gosto [de trabalhar na Construção Civil], apesar daquelas dificuldades a Desenho, mas, tirando isso, até gosto. E, mesmo não tendo tido estágio, nem parte prática nem nada, acho que me adapto a essa área.

[É importante uma pessoa ter um emprego] para construir a sua família, não é, dar condições à sua família, dar tudo o que precisa, sentirem-se realizadas consigo mesmas e aprender com os outros. Não é por ter um passado, assim, diferente, como muitas pessoas [que não se consegue]. Algumas conseguem ser alguém, mesmo inserir-se dentro da sociedade e ter um papel dentro da sociedade. Temos que acreditar em nós.

Posfácio

No final da entrevista, acompanhei Sofia ao seu local de trabalho e pedi-lhe que me mostrasse a localização da QpI, já que se situava perto. Caminhamos as duas pelo centro da cidade e, quando nos deparamos com o edifício da QpI, Sofia explicou-me as divisões do espaço, do lado de fora (pois, como era Domingo, a QpI encontrava-se encerrada), nomeadamente a sala de estudo, que se localiza no andar superior do edifício. Deixei-a no café, onde continuaria a trabalhar, e caminhei novamente em direcção à feira, pois o meu carro estava estacionado lá perto. A vizinha de Sofia que me tinha informado da localização do café, sabendo que eu era professora dela, perguntou-me, curiosamente: «Ela portou-se mal?». Respondi que não, que ela me tinha ajudado num trabalho. Penso que confundi a senhora, mas não encontrei outra forma de o explicar.

Parte II

Quadro teórico

Capítulo I

O Ensino Técnico-Profissional

Contextualização histórica e evolução

Constatamos nos dias de hoje que a democratização do ensino e o princípio de igualdade de oportunidades contribuíram para o insucesso escolar de muitos jovens que não conseguiram atingir os objectivos estipulados (Madeira, 2006:125). Existe, ainda, uma relação entre insucesso escolar e insucesso profissional (OCDE, 1989:116 *apud* Madeira, 2006:125). Por isso, o ETP afigura-se como uma possível resposta para o insucesso escolar no Ensino Secundário, devido à componente técnica e profissional do currículo e aos estágios possibilitados nas empresas. Constitui, acima de tudo, uma alternativa de formação (Madeira, 2006:125). Martins *et al* também salientam como vantagens do ETP a preparação de mão-de-obra especializada, a diminuição dos processos negativos relativos ao desemprego e ao insucesso escolar, a normalização do acesso ao Ensino Superior e a mobilidade profissional e social (2005: 80-84). Num outro estudo realizado por Martins *et al* (2008:7) sobre o ETP em Portugal e em Moçambique, conclui-se que a vantagem reconhecida deste tipo de ensino é a dupla certificação por ele conferida. Verifica-se o aparecimento de camadas sociais médias e altas neste tipo de ensino, anteriormente dele afastadas. Para estas classes sociais, o ETP constitui uma alternativa de reprodução social ou uma tentativa de evitar a mobilidade social descendente devido ao insucesso escolar.

O ETP em Portugal surgiu aquando da revolução industrial, no século XIX (Martins *et al*, 2005:78). Porém, na segunda metade do século XVIII foi iniciado pelo Marquês do Pombal e desenvolveu-se na segunda metade do século XIX, com Fontes Pereira de Melo. Num estudo comparativo de Martins *et al* (2008:49) entre o ETP em Portugal e o ETP em Moçambique, constata-se a simultaneidade da vivência deste ensino durante o colonialismo, até 1975. Inicialmente, o ETP em Portugal afigurava-se como um percurso escolar alternativo ao ensino liceal e como forma de exclusão dos filhos das classes trabalhadoras da via de ensino mais nobre. Com a Reforma do Ensino Técnico de 1948, começou-se a valorizar a formação ministrada pelo ETP. Nos anos 70, este modelo de ETP sofreu uma crise devido à acusação de incentivo às desigualdades sociais, sendo claro o objectivo de aproximar a estrutura curricular dos cursos técnicos à estrutura liceal e de facilitar o acesso ao Ensino Superior dos alunos do ETP (*ibidem*, 50). Na década de 80, criaram-se os cursos técnico-profissionais com uma duração de três anos, com uma forte componente de carácter prático ou laboral. Os anos 90 constituem um período de mudança no ETP, devido à Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e às reformas

curriculares de 1989. Em 1989 foi também criada uma rede privada de Escolas Profissionais, com financiamento estadual, na qual se insere o CICCOPN. Os Cursos Profissionais passaram a estar mais orientados para postos de trabalho específicos (*ibidem*, 54). Em 2004, o modelo do ETP sofreu uma nova alteração devido à revisão curricular do Ensino Secundário e os cursos profissionais passaram a poder inserir-se na rede pública do Ensino Secundário (*ibidem*, 55).

Em 1957 a União Europeia estabeleceu os princípios gerais respeitantes à formação profissional, tendo estes sido alargados e complementados no Tratado de Lisboa, em 2008. Os principais objectivos da formação profissional são criar melhores postos de trabalho e contribuir para uma maior coesão social (Sotés-Elizalde, 2009:116), fornecendo ao mercado de trabalho mão-de-obra especializada num nível intermédio. Actualmente, o ETP constitui uma alternativa ao sistema formal de ensino, sem progressão no Ensino Superior. Constitui, ainda, uma solução para o abandono e insucesso escolares, para a dificuldade de inserção dos jovens no mercado de trabalho e para os desajustamentos entre a habilitação académica e a actividade profissional (Madeira, 2006:122).

Embora entre 1996 e 2004 tenha havido uma maior procura de cursos gerais e não de cursos do ETP, entre 2005 e 2006 verificou-se uma tendência para um aumento da procura do ETP, cerca de 32% do total de alunos inscritos no Ensino Secundário diurno em Portugal, no ensino público e privado, de acordo com os dados do Ministério da Educação (*apud* Martins *et al*, 2008:55). Na mesma linha, segundo a agência Lusa (<http://www.educare.pt/educare/Actualidade/Noticia.aspx?contentid=750D5553D7E9C199E0400A0AB8002632&opsel=1&channelid=0>), verificou-se um aumento de 25% dos alunos no ensino profissional nos últimos três anos, passando-se de 30 mil para 40 mil estudantes. Tal deveu-se à importação do modelo do Ensino Profissional para as escolas públicas, encontrando-se 50% dos alunos do Ensino Secundário em percursos de formação profissional. Verifica-se, também, uma maior aposta na formação profissional nos países europeus mais desenvolvidos, havendo uma relação entre as escolas profissionais e o empreendedorismo, pois «(...) as escolas profissionais “criam condições para que os alunos, ao sair dos percursos educativos, possam criar a sua própria empresa numa lógica de inovação e preocupação com o mercado”» (José Luís Presa, presidente da Associação Nacional de Escolas Profissionais, ANESPO).

Os CPA e o Protocolo de Cooperação entre o CICCOPN, a Qualificar para Incluir Associação de Solidariedade Social (QpI) e o Instituto Superior de Serviço Social do Porto (ISSSP)

Analizamos nesta investigação a relação dos “maus alunos” com o saber escolar, alunos esses que podemos encontrar nos cursos leccionados no CICCOPN, situado em S. Pedro de Avioso, na Maia. Este centro de formação profissional oferece CPA aos jovens que ultrapassaram a idade limite de escolaridade obrigatória e que ainda não ultrapassaram, preferencialmente, o limite etário dos 25 anos. Integram uma formação polivalente, preparando para saídas profissionais específicas e conferindo uma qualificação profissional e possibilidade de progressão e certificação escolar (*Regulamento Jurídico de Aprendizagem*, Decreto-Lei n.º205/96, art.2.º, Capítulo I). Assim, os CPA apresentam um processo formativo integrado com componentes de formação sócio-cultural, científico-tecnológica e prática, variando em combinação e proporção consoante as áreas de actividade em questão e os níveis de qualificação profissional que conferem, salvaguardando sempre a sua flexibilidade, coerência e polivalência. Por outras palavras, o sistema de aprendizagem é um modelo formativo inserido no mercado de trabalho (Madeira, 2006:127).

Devido ao insucesso escolar e ao elevado número de desistências verificado nos anos anteriores, e como forma de resolver os problemas de aprendizagem dos alunos, o CICCOPN assinou, juntamente com a QPI e com o ISSSP, um *Protocolo de Cooperação*, a 28 de Julho de 2008. Este visa, fundamentalmente, «desenvolver cursos de formação profissional para jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social». Entrou em vigor em 6 turmas de cursos profissionais distintos. Alguns dos objectivos deste *Protocolo* são a prevenção do absentismo e do abandono da formação de jovens e adultos, a promoção de taxas de sucesso escolar, o fomento de práticas pedagógicas interactivas e mais reflectidas, que vão ao encontro dos saberes prévios dos alunos, a adopção de práticas pedagógicas que se baseiam na cultura de origem dos formandos, nomeadamente os modos de vida das suas famílias, estabelecendo uma ligação entre conteúdos escolares ou currículo e os saberes quotidianos e problemas dos alunos. Para tal, as aulas decorrem com a presença de um assistente social ou técnico, que tem como função acompanhar sistematicamente os alunos no âmbito das aprendizagens escolares, nomeadamente na descodificação operada pelos alunos do discurso dos professores, a identificação de ruídos na comunicação e o aumento da eficácia da comunicação entre o

professor e o aluno. Por outro lado, cabe ao assistente social ou técnico auxiliar o professor na formulação e construção de materiais de apoio, num trabalho cooperativo e de equipa entre ambos, para implementar práticas pedagógicas adaptadas às especificidades destes alunos. Interessa, assim, «recusar as baixas expectativas acerca destes formandos, devolvendo-lhes a imagem de que são capazes de aprender e de progredir». Para isso, o professor deve solicitar o *feedback* dos alunos, desafiando-os a construir os enunciados dos problemas e levando-os a reflectir sobre as suas condições de existência, promovendo uma mudança da sua identidade pessoal e cultural, favorecendo, posteriormente, a criação de uma identidade profissional. Por isso, pretende-se fomentar nos formandos a visão de que a formação constitui uma real oportunidade de enveredarem por um projecto de carreira profissional socialmente inclusivo.

A fundação da QpI - Associação de Solidariedade Social data de 2001. Foi fundada por sócios individuais e pela Cooperativa de Ensino Superior de Serviço Social, CRL/ISSSP, como sócio colectivo. O impulso da sua criação ocorreu no ano de 2000, devido ao empenho do ISSSP na formação de profissionais ou assistentes sociais que contribuíssem para o combate à pobreza e à marginalização social. A QpI constitui, assim, um meio de assegurar a continuidade e alargar esta acção a outras instituições e a cidadãos com vontade de partilhar conhecimentos e dispostos a trabalhar com adolescentes vítimas de exclusão social desde tenra idade. Destina-se a adolescentes oriundos de habitações desqualificadas da cidade do Porto e do Grande Porto, expostos a

«privações afectivas no seio dos grupos familiares devastados por problemas de consumo, tráfico de drogas, monoparentalidade, maus-tratos, abandono, pobreza (...); privação da dignidade social em virtude da exposição a processos muito fortes de estigmatização que inviabilizam as possibilidades de aderir a regras e padrões essenciais para a integração social».

(www.issp.pt/si/web_base.gera_pagina?P_pagina=21344)

Esta associação visa a criação de caminhos de aprendizagem para evitar o abandono de todo e qualquer tipo de formação, a futura desqualificação profissional e a dependência económica, e a prevenção de rupturas sociais conducentes à marginalização e dependência. Veicula os princípios de criação de uma dinâmica educativa com base em planos de aquisição de conhecimentos, relações interpessoais e educação afectiva, construção de projectos de vida consistentes e apoio nas etapas de formação e na entrada

no mundo do trabalho, e interligação entre instituições sociais e instituições educativas, organizações económicas, voluntárias, entre outras, com vista ao encadeamento coerente das sucessivas etapas do projecto de vida. Em suma, a QpI intervém directamente na comunidade, com o objectivo primordial de criar espaços em que adolescentes que se deparam precocemente com privações materiais, relacionais e afectivas desfrutem das oportunidades educativas indispensáveis para a sua inserção profissional e para a criação de condições de vida dignas.

Críticas ao ETP em Portugal

De acordo com Madeira (2006:141),

(...) espera-se que o ensino profissional de jovens contribua para o desenvolvimento da cidadania e forme cidadãos capazes de ingressar e satisfazer os requisitos do mercado produtivo, que articule a lógica do desenvolvimento humano e a lógica do desenvolvimento económico e, nesta dupla função, se possa construir a ponte entre educação e economia, garantindo o desenvolvimento do eixo educação-democracia e do eixo educação-economia.

Todavia, vários autores problematizam o cumprimento ou não dos objectivos a que o ETP se propõe. Correia (2000) desvenda vários «mitos» deste ensino. Um desses mitos assenta na crença de que o mercado de trabalho necessita dos chamados quadros intermédios, devido ao desemprego juvenil, cuja causa apontada é a falta de qualificação dos jovens, quando na realidade se deve ao funcionamento de um mercado de trabalho capitalista. Para além disso, os jovens saídos do ETP têm em geral empregos de baixa qualificação. Assim, o Sistema Educativo não tira proveito das qualificações por ele produzidas e a mão-de-obra disponível é, na realidade, sobrequalificada em relação às exigências do mercado de trabalho. Na mesma linha, um estudo levado a cabo por Martins *et al* (2005:77), com uma amostra de 308 alunos dos cursos tecnológicos e dos técnico-profissionais em 2004 e cujos resultados foram comparados com os recolhidos em 1989, numa amostra de 364 alunos dos cursos técnico-profissionais, demonstra que a maior parte dos alunos do ETP pretende prosseguir estudos no Ensino Superior e não entrar no mercado de trabalho. Por outro lado, afirma-se miticamente que o ETP responde às diferentes motivações e vocações dos jovens. Contudo, este tipo de ensino, ao invés de combater a exclusão social, provoca-a. Continua a ser um ensino destinado a jovens

historicamente excluídos do sistema de ensino regular, que acabam por ser excluídos de modo hipócrita dentro do próprio sistema (Correia, 2000). Martins *et al* (2005:85) vão mais longe, ao afirmar que as escolhas no Sistema Educativo em geral não são de natureza vocacional, mas de natureza social.

Verificou-se ainda, ao longo do tempo, um desprestígio do ETP em relação ao liceu devido à origem social dos jovens que o frequentaram. Na mesma linha, Martins *et al* (2008:59) constataam a existência de semelhanças entre Portugal e Moçambique no que diz respeito ao facto do ETP ser entendido como uma via de ensino menos prestigiada e valorizada. Este ensino é conotado como sendo um “ensino de segunda” (Madeira, 2006:126). Por isso Martins *et al* (2005) consideram que existe uma representação estigmatizada do ETP. Para além disso, persiste ainda a selecção para este ensino dos alunos de níveis sociais mais baixos e com piores notas, apesar da evolução. Podemos afirmar, até, que se assiste a uma espécie de “empurrão” dos alunos com piores classificações no Ensino Regular para os Cursos Profissionais, já que estes se encontram agora também à disposição nas Escolas Públicas. Posto isto, estes cursos continuam a não ser escolhidos por alunos de classes médias altas e altas, logo, não constituem uma verdadeira alternativa à via de ensino. Não garantem as mesmas saídas e são estigmatizadores, pois ainda perduram representações colectivas sobre o Ensino Profissional, especialmente da parte dos pais dos alunos que já o frequentaram (*ibidem*, 84). O ETP é, assim, utilizado como forma de prosseguir os estudos e não de entrada no mercado de trabalho após a sua conclusão, o que não se coaduna com os seus objectivos de base (*ibidem*, 89).

Podemos ir ainda mais longe na nossa reflexão e colocar a seguinte questão: estará este ensino a ir ao encontro das políticas de normalização do sistema educativo e das necessidades do sistema económico? Se esta evolução se mantiver, futuramente verificar-se-á o desemprego dos futuros licenciados e a falta de mão-de-obra qualificada nos quadros intermédios, não cumprindo o ETP um dos seus principais objectivos (Martins *et al*, 2005:89). Verifica-se, ainda uma elevada carga teórica no Ensino Tecnológico, contrariamente ao que se preconizava para este tipo de ensino. O sistema de Ensino Profissional afigura-se, assim, um sistema de representações sociais, marcado por um estigma que condiciona as escolhas futuras dos alunos (*ibidem*, 89, 93). Para além disso, constata-se que o ETP continua a não ser escolhido por alunos das classes médias altas e altas, porque não garantem saídas ao mesmo nível, como lugares profissionais de topo (Martins *et al*, 2008:69). Tudo isto contradiz a imagem do ETP que a opinião pública tem

vindo a construir: a imagem de um ensino de igual reconhecimento social, proporcionador de iguais níveis salariais e com mais garantias de emprego.

Capítulo II

Os “maus alunos” e a exclusão social

Eu era, portanto, um mau aluno. Na minha infância, chegava todos os dias a casa perseguido pela escola. As minhas cadernetas reflectiam a censura dos professores. Quando não era o pior da turma, era o penúltimo. (Bravo!) Impenetrável à aritmética primeiro, à matemática em seguida, profundamente disortográfico, refractário à memorização das datas e à localização dos pontos geográficos, inapto para a aprendizagem de línguas estrangeiras, considerado preguiçoso (lições não estudadas, deveres por fazer), levava para casa notas lamentáveis que nem a música, uma qualquer actividade desportiva ou extracurricular, de resto, conseguia remediar.

Pennac, 2007:17

É de salientar a relação desta descrição com a Escola do Sujeito de Touraine (1997), que abordaremos no capítulo seguinte, em que a educação constitui uma formação e um reforço da liberdade do sujeito pessoal, que sofre um processo de socialização anterior à escola. Logo, contrariamente a uma visão aristocrática da educação (Ferry & Vincent, 2003), os alunos não são uma tábua rasa quando chegam à escola e possuem a capacidade de se aperfeiçoarem. No entanto, nem sempre a visão da educação é meritocrática, e nem sempre os alunos socialmente assistidos são encarados como iguais. De facto, aqueles que rotulamos de “maus alunos” sofrem aquilo que Bourdieu (2001a:85) designa por *efeito do destino*, ou seja, da antecipação do seu fracasso, por serem oriundos de um contexto sócio-cultural desfavorecido. Este resulta da “violência inerte” da ordem das coisas, ou seja, da evidência da miséria colectiva, de uma espécie de fatalidade que gera a rejeição social de alunos pertencentes a grupos sociais estigmatizados (*ibidem*, 85).

Segundo S. Bowles e H. Gintis, autores citados por Martins *et al* (2008:16), nas sociedades liberais modernas a escola é uma instituição de mediação que confirma e legitima estatutos socialmente predestinados, ou seja, provoca a reprodução social. Tal constatação contradiz o programa liberal que se diz democrático e igualitário. Assim, a origem familiar e a escolaridade influenciam o sucesso nos testes cognitivos e a família e a escola desempenham um importante papel na organização das relações sociais: «(...) a personalidade, as aspirações, o estilo de apresentação, as formas de falar e de vestir ou de se relacionar com os outros são fortemente condicionadas pelas práticas educacionais familiares e influenciam decisivamente o processo de construção social de cada indivíduo» (Martins *et al*, 2008:16). Na obra *A Reprodução*, dos anos 70, Bourdieu e Passeron (*apud* Martins *et al*, 2008:17) referem que na escola ocorre uma reprodução do que designam por *habitus* e capital cultural, ou seja, da orientação cultural que é

construída e interiorizada socialmente. Bourdieu (1977 *apud* Swartz, 1993:41) aborda ainda a falta de sincronia entre a escola e as exigências do mercado de trabalho, pois a relação entre escola e sociedade transforma as desigualdades sociais em desigualdades académicas. Em 1977, há precisamente 33 anos atrás, salientou a exigência, pelas classes médias, de um currículo e de um ensino profissionalizantes. Tal como em Portugal, em França, no Ensino Profissional e na Escola Pública há cada vez menos uma selecção dos alunos de classe média, logo, estes não possuem o capital cultural necessário (*ibidem*, 43). Segundo Martins *et al* (2005:77,87), o ETP é reprodutor das estruturas sociais, embora constitua um meio de mobilidade social. O seu estudo visou comparar os alunos actuais do ETP com os alunos de há 15 anos atrás. Concluiu-se, assim, que existe uma forte relação entre os alunos do ETP, a sua origem social e o seu aproveitamento escolar até ao 9.ºano de escolaridade.

Almeida (2005:VII), no seu estudo sobre a transição dos jovens para o mundo do trabalho, centrou-se nos seus percursos escolares, de formação e de inserção profissional, sendo estes jovens provenientes de meios populares, tal como os “maus alunos”. Deste modo, os alunos que frequentam estes cursos, de um modo geral, são vítimas de exclusão social e de estereótipos e expectativas tradicionais que coarctam a sua liberdade e as suas capacidades (Young, 2000:264:265). Costa (2005:9) define a exclusão social como uma fase avançada da marginalização, quando existem rupturas ou um “desligamento” da relação do indivíduo com a sociedade. Por outro lado, existe uma relação entre pobreza e cidadania, pois a pobreza exclui os indivíduos de um modo de vida mínimo aceitável pelo Estado membro em que habitam, entendendo-se por cidadania o acesso a um conjunto de sistemas sociais básicos, nomeadamente ao sistema educacional. A noção de pobreza relaciona-se com a noção de privação, sendo, contudo, a educação uma necessidade básica da qual as pessoas não podem ser privadas (*ibidem*, 13, 16, 27). Aliás, a privação da educação tem influência na personalidade dos alunos, levando à perda da identidade pessoal e social:

Modificam-se os hábitos, surgem novos comportamentos, alteram-se os valores, transforma-se a cultura, ensaiam-se estratégias de sobrevivência, a revolta inicial vai cedendo o lugar ao conformismo, vai baixando o nível de aspirações, esbate-se a capacidade de iniciativa, enfraquece a auto-confiança, modifica-se a rede de relações, ocorre a perda de identidade social e, eventualmente, a perda de identidade pessoal.

(Costa, 2005:28)

A pobreza constitui, assim, um problema de cidadania, pois implica uma exclusão dos sistemas sociais básicos e uma perda de poder, o que impede o exercício da cidadania e dos direitos políticos (Costa, 2005:33). Para além disso, o sistema educativo é uma das principais fontes de reprodução de pobreza de uma geração para outra, constituindo um obstáculo à mobilidade social na sociedade portuguesa (*ibidem*, 44). Tais constatações contrariam a crença de Marshall de que o aumento da extensão dos direitos da cidadania permitiria a redução de algumas desigualdades sociais, nomeadamente da pobreza (Picó, 2002:14).

O aluno-tipo do ETP em Portugal

O perfil do aluno-tipo do ETP de Portugal é precisamente jovem, com menos de 18 anos, do sexo masculino, com elevadas taxas de reprovação no Ensino Básico e cujos pais têm uma baixa instrução e são trabalhadores por conta de outrem ou em pequenas e médias empresas (Martins *et al*, 2008: 63). Estes alunos provêm de famílias de nível sócio-cultural médio baixo e baixo e o ETP afigura-se como um meio de mobilidade social. É importante, para caracterizar os alunos do ETP, conhecer os níveis de instrução dos seus pais. De acordo com Madeira (2006:129), a maior parte dos pais dos alunos que frequentam CPA possuem uma baixa escolaridade, ou seja, a maioria dos jovens provém de classes populares. Na mesma linha, Martins *et al* (2005:82) põe em relevo a correlação existente entre a instrução dos pais dos inquiridos no seu estudo e a frequência deste pelos seus filhos, embora se tenha verificado nos últimos quinze anos a subida das habilitações dos pais no 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Apenas metade dos pais dos alunos tem um nível de instrução superior ao 1.º Ciclo (Martins *et al*, 2008:67). Existem correlações entre a instrução dos pais dos alunos e o curso frequentado: curiosamente, os cursos de mecânica e construção civil são maioritariamente frequentados por filhos de pais com baixos níveis de instrução (*ibidem*).

No que diz respeito ao seu percurso escolar, Madeira (2006:130) constata que 92% dos jovens encontravam-se a estudar quando entraram para este curso e 44% estudaram no Ensino Secundário, chegando a concluir o 10.º ano de escolaridade. Tal demonstra a sobre-escolarização dos jovens que optam por esta via de formação. No estudo levado a cabo pela autora, pretendeu-se reconstruir as trajectórias escolares dos jovens, tentando conhecer a influência do insucesso escolar nas mesmas e na sua opção de formação. Contrariamente às duas turmas seleccionadas para o estudo de Madeira

(2006), duas turmas do 3.ºano do curso de Informática, uma do Sistema de Aprendizagem e uma de uma Escola Profissional, a maioria dos alunos do CICCOPN já reprovaram pelo menos uma vez, de que são exemplo os nossos sujeitos de investigação. O estudo de Martins *et al* (2008) confirma também este percurso escolar irregular, referindo que 51,3% dos alunos reprovaram pelo menos uma vez até ao Ensino Secundário. Na mesma linha, Martins *et al* (2005:79) salientam que havia, desde o século XIX, uma clara distinção entre o ensino clássico e o ETP quanto aos fins, conteúdos e à origem social dos alunos. Esta manteve-se durante o século XX, pois os alunos que frequentam o ETP já passaram por várias reprovações: cerca de 40% dos alunos inquiridos no seu estudo reprovaram duas vezes e 10% reprovou três ou mais vezes (*ibidem*, 86). Podemos considerar, por isso, que existe uma relação entre o ETP e uma cultura de insucesso escolar (Martins *et al*, 2008:70), embora seja menor nos cursos de mecânica e da construção civil. No seu estudo, Martins *et al* (2005:94) concluem ainda que existe uma maior correlação entre a origem social e cultural dos alunos e os níveis de reprovação até ao 9.ºano de escolaridade e a frequência do ETP.

De acordo com o estudo efectuado por Madeira (2006), anteriormente referido, verifica-se uma evolução na idade dos alunos que frequentam o ETP, podendo os jovens optar cada vez mais tarde por este tipo de ensino. Este estudo teve como hipóteses iniciais de estudo a pertença dos alunos a estratos sociais menos favorecidos, a inserção no mercado de trabalho como objectivo dos jovens e o facto de os alunos serem marcados pelo insucesso escolar, desmotivados e com uma visão deste ensino como uma última oportunidade (*ibidem*). Martins *et al* (2008:64) consideram que o aumento da idade dos alunos que frequentam o ETP pode ser explicado devido às reprovações ao longo do Ensino Básico. Para além disso, de acordo com este estudo, 22,4% dos alunos continuam a reprovar no curso que frequentam. A maior parte dos alunos tem conhecimento dos cursos através dos colegas e da família e a sua escolha deveu-se à futura profissão que estes proporcionariam e à maior facilidade em encontrar um emprego que lhes permitiria a inserção no mercado de trabalho (Madeira, 2006:132). Para além disso, a insatisfação, desmotivação e o insucesso no Ensino Secundário moldaram a sua opção. Os sujeitos de investigação do estudo de Madeira não revelaram uma atitude de rejeição perante a escola, tal como os nossos sujeitos de investigação, embora o seu percurso escolar tenha passado por uma fase de rejeição em relação ao saber e à escola. Assim, foi determinante na escolha dos alunos a dupla certificação concedida pelos cursos no Ensino Profissional,

constituindo este um ensino de última tentativa para alunos auto-excluídos ou excluídos de outra alternativa escolar (*ibidem*, 133).

Apesar do que foi exposto ao longo deste capítulo, como afirmam Martins *et al* (2008:68), e embora o ETP seja maioritariamente frequentado por alunos de classes médias baixas e baixas, não podemos considerar que este tipo de ensino se destina especialmente às classes mais desfavorecidas. Todavia, o ETP continua a reproduzir a estrutura social, apesar das suas vantagens. Podemos afirmar, deste modo, que o ETP afigura-se como uma realidade com várias faces, que pode ser estudada de diferentes ângulos.

Capítulo III

A educação como um direito cívico e social: a criação de uma sociologia do sujeito e de uma escola do Sujeito

Consideramos a educação como um processo lato de transmissão cultural de uma geração à seguinte, assim como de aquisições e construção das subjectividades, num processo permanente que conduz a passagem da criança à vida adulta e enforma a própria vida adulta.

Magalhães *et al*, 1991:39

De acordo com Ardoino (1998 *apud* Silva, 2006:170), o termo «educação» provém do étimo latino «educó, as, atum», que significava «nutrir», «alimentar», transmitindo a ideia de «fazer crescer», «desenvolver», «tornar grande», e de progressão. Provém também de «educaceo, ere», «tirar de», «levar para fora», o que «sai de um estado para outro», traduzindo mudanças, como a passagem da infância à idade adulta.

Os direitos sociais, como a educação, foram adquiridos ao longo do século XX, devido ao Estado de bem-estar (Picó, 2002:14). De acordo com Fraser & Gordon (1995:28), e tendo em conta que os jovens que frequentam os CPA no âmbito do *Protocolo* já mencionado são acompanhados por uma assistente social, a recepção de assistência social é vista como pejorativa e desonrosa, como uma “ameaça à cidadania” e não como uma concretização da mesma. Tal sucede devido à ideia generalizada de que a assistência pública coarctar a independência das pessoas. Aliás, o ETP começou por se destinar, na segunda metade do século XIX, a alunos oriundos de estabelecimentos de caridade ou institucionalizados (Martins *et al*, 2005:80). Por isso se considerava que este tipo de ensino desempenhava um papel económico, mas também social e normalizador das estruturas sociais.

Baseando-se no ensaio de T.S.Marshall (1949), «Cidadania e Classe Social», Fraser & Gordon (1995:31-32), consideram a sua teoria utópica, pois o autor acreditava que, com os serviços universais de educação e saúde, a civilização unificar-se-ia quando, contrariamente, o que sucedeu foi que a cidadania originou as desigualdades sociais. Continuamos a deparar-nos com a ideia de que quem beneficia da assistência social recebe algo a troco de nada, enquanto que os que não recebem têm de trabalhar, considerando-se que há uma violação do princípio da igualdade. O contrato civil permitiria aos indivíduos estabelecer livremente contratos com outros indivíduos e os sujeitos da sociedade passariam a ser indivíduos, que uma vez contratantes, seriam livres e independentes (*ibidem*, 35). Picó (2002:21) considera o contrato de trabalho um exemplo da parcialidade da lei reguladora dos direitos civis, pois há indivíduos que beneficiam mais do que outros.

Existe, deste modo, uma oposição entre contrato e caridade. Sendo o contrato a metáfora da troca contratual de força de trabalho por um salário, a caridade é vista como

uma dádiva unilateral, violando as normas contratuais da troca. Curiosamente, reconhece-se moralmente o dador, mas atribui-se um estigma a quem recebe (Fraser & Gordon, 1995:43). Marshall (1967:81) define a cidadania como «(...) um sentimento directo de participação numa comunidade baseado numa lealdade a uma civilização que é um património comum». Inicialmente, os direitos sociais, como o direito à educação, não faziam parte do conceito de cidadania, pois o objectivo principal era diminuir o nível de pobreza (*ibidem*, 88). Mead (1986 *apud* Fraser & Gordon, 1995:48), considera a cidadania um estatuto com duas faces: direitos e responsabilidades. Serão, então, os direitos civis incompatíveis com os direitos sociais? Segundo Fraser & Gordon (1995:50), as liberdades individuais devem ser repensadas como estímulo da solidariedade social, não podendo existir cidadania democrática sem direitos sociais. Fraser & Gordon (1995), Marshall (1967:72-73), salientam o estigma de que se reveste a assistência aos pobres, existindo, mesmo, uma incompatibilidade entre a cidadania e a assistência social.

De acordo com Marshall (1967:73), a educação é um serviço estatal único. Para além disso, existe uma relação directa entre educação e cidadania, pois o direito à educação é um direito social da cidadania. Para além disso, a educação constitui um pré-requisito necessário da liberdade civil (*ibidem*). Picó (2002:21) salienta a necessidade de educação para o exercício dos direitos políticos. Esta consciência surgiu no século XIX, devido à necessidade de um eleitorado educado (Marshall, 1967:74). Por outro lado, o conceito de classe social pode ser encarado como um sistema de desigualdade, distinguindo as classes sociais, ou como um padrão de vida comum, resultante de uma interacção entre a propriedade, a educação e a estrutura da economia social (Marshall, 1967:77, Picó, 2002:14). O segundo tipo de classe social relaciona-se com a cidadania, resultando na «(...) grande confiança que se tem depositado no sistema educativo como fonte de estatuto para alcançar uma ocupação e o desenvolvimento de um sistema de estratificação “meritocrático” baseado mais na inteligência e no esforço do que no privilégio ou na fortuna» (Picó, 2002:15). Centrar-nos-emos nesta visão meritocrática da educação no capítulo seguinte. O direito à educação garantiria, por sua vez, o direito à igualdade de oportunidades, nomeadamente, no que diz respeito ao mercado de trabalho (Marshall, 1967:101).

Sotés-Elizalde (2009), baseando-se na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e no *Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais* (PIDESC), salienta a relação entre o direito ao trabalho e o direito à educação,

englobando este último a instrução técnica e profissional, e aos estudos superiores. O PIDESC refere a importância de fomentar e intensificar a educação fundamental das pessoas que não obtiveram a certificação exigida e de medidas e de programas de orientação e formação técnica e profissional, que contribua para o desenvolvimento económico, social e cultural.

A sociologia do sujeito e a Escola do Sujeito

A sociologia de Durkheim, centrada nos factos sociais, «modos de agir, de pensar e sentir, exteriores ao indivíduo, e dotados de um poder de coerção em virtude do qual se impõem a ele» (Durkheim, 1895 *apud* Charlot, 2000:34), concebe um psiquismo sem sujeito. Por outro lado, a teoria da reprodução social de Bourdieu também dispensa o conceito de sujeito. Baseia-se nas posições sociais e no *habitus*, «(...) disposições psíquicas transponíveis e duráveis: princípios de classificações, de visão, de divisão, gostos (...), em suma, princípios de percepção e ordenamento do mundo» (Charlot, 2000:35). Nas suas entrevistas a alunos (2001), Bourdieu situa em pensamento o lugar que o entrevistado ocupa no espaço social. Encara o sujeito apenas na sua relação com um grupo, que estabelece uma determinada relação com o saber, não considerando a relação do sujeito individual com o saber. Assim, a sociologia de Bourdieu é insuficiente para compreender a relação dos alunos com o saber (Charlot, 2000:38), pois a experiência escolar é a experiência de um sujeito, logo, a sociologia da experiência escolar deve ser uma sociologia do sujeito.

No entanto, François Dubet (1994, 1996) construiu uma sociologia da experiência escolar, apoiada na subjectividade, sendo, por isso, uma sociologia da subjectivação. Assim, o sentido da escola passa a ser construído pelos actores. A subjectivação implica um distanciamento dos sujeitos da socialização: o sujeito apropria-se do social (Charlot, 2000:43). Embora a sociologia da subjectivação de Dubet se encontre próxima da sociologia do sujeito, ainda não pode ser considerada como tal. Posto isto, Charlot propõe o estudo do sujeito pela sociologia como um conjunto de relações e processos, como um ser singular (2000:45).

Na mesma linha, Touraine (1997:353) questiona-se acerca da possibilidade de combinar a liberdade do sujeito pessoal, o reconhecimento das diferenças culturais e as garantias institucionais. Critica o facto de a educação ser encarada apenas como preparação para a vida activa, de acordo com o mercado de trabalho, e salienta que não

podemos falar em educação quando reduzimos o indivíduo às funções sociais que deve assumir. Para defender a construção daquilo que chama de Escola do Sujeito, salienta que a escola clássica seguia uma visão aristocrática da educação, seleccionando uma elite de alunos e considerando o aluno uma tábua rasa quando chegava à escola; logo, era uma escola centrada na sociedade e nos seus valores e não no sujeito (*ibidem*, 355, 358). Contrariamente, a escola moderna baseia-se na competência ou no mérito do sujeito, adoptando uma visão meritocrática da educação, visões que explicitaremos de seguida.

Esta Escola do Sujeito baseia-se em três grandes princípios. Um deles é o reforço da liberdade do sujeito pessoal, considerando a existência de um processo de socialização do sujeito anterior à escola: «A escola deve reconhecer a existência de procura individuais e colectivas, em vez de acreditar que o indivíduo é selvagem antes da sua socialização pela escola. A criança que chega à escola não é uma tábua rasa sobre a qual o educador vai inscrever conhecimentos, sentimentos e valores» (Touraine, 1997:359). O segundo princípio desta escola do sujeito remete para a importância da diversidade, para o reconhecimento do outro, sendo a comunicação intercultural crucial devido à “dimensão dialógica da cultura contemporânea” (Morin *apud* Touraine, 1997:369). Daí a importância do reconhecimento do outro e de si próprio para um sujeito livre (Touraine, 1997:360), entendendo-se aqui por reconhecimento do outro o reconhecimento não das suas diferenças, mas das suas semelhanças: «La diferencia hace referencia a relaciones de similitud (...)» (Young, 2000:287). Trata-se de uma compreensão relacional da diferença, que desvaloriza a posição universal dos grupos privilegiados (Young, 2000:288). Assim, a escola do sujeito desempenha um papel activo na democratização e visa o reforço da capacidade dos sujeitos de viver activamente a mudança (Touraine, 1997:361). Através de uma escola do Sujeito, deve ser combatida a desigualdade de oportunidades, pois a escola tem sido promotora de desigualdades sociais: «(...) a importância central dada à formação do Sujeito pessoal dá à escola uma maior independência em relação ao meio social de origem dos alunos e, logo, combate activamente a desigualdade de oportunidades» (*ibidem*, 365).

Tendo em conta que a educação é um direito social e cívico, para além da construção de uma escola do Sujeito, é necessário encarar a diferença dos alunos socialmente excluídos de um outro prisma (Young, 2000:285). Os grupos sociais sofrem condutas continuadas de tipo racista, sexista, homofóbico e discriminatório, levando-os a uma situação de desvantagem no que diz respeito às oportunidades para desenvolver as suas capacidades, tendo uma experiência cultural e capacidades socializadas distintas dos

grupos privilegiados (*ibidem*, 276-277). Não basta assimilar as diferenças dos “maus alunos”, se queremos promover a sua integração e uma relação positiva com o saber escolar, pois, de acordo com Young (2000:278), o ideal de assimilação produz a auto-aversão e a dupla consciência das características da opressão. A assimilação do saber cultural e social dos “maus alunos”, ao invés de produzir a inclusão, seria promotora da exclusão social dos mesmos. Logo, o seu saber deve ser *incluído* no saber escolar e não apenas assimilado.

Capítulo IV

A relação com o saber escolar e a sua reconceptualização

A plasticidade do Homem e a educação

Já Kant, no século XVIII, sublinhou que o Homem precisa de ser educado, pois, ao contrário dos outros animais, é «(...) apenas indicado, esboçado (...). Todo o animal é o que é; somente o Homem não é, na origem, nada. (...) A natureza acabou todas as suas obras; mas abandonou o Homem e entregou-o a ele próprio» (Fichte, 1796 *apud* Charlot, 2000:51). Na mesma linha, Savater (2000:25) afirma: «Os animais (...) não podem evitar ser como são e fazer aquilo que naturalmente estão programados para fazer. (...) *não sabem comportar-se de outro modo*. As suas disposições obrigatórias poupam-lhes sem dúvida muitas dores de cabeça». No entanto, «(...) ao contrário de outros seres, vivos ou inanimados, nós, seres humanos, podemos inventar e escolher em parte a nossa forma de vida» (Savater, 2000:28). Trata-se da liberdade, que permite ao Homem distanciar-se frente à natureza e ser um ser dotado de moralidade, pois «(...) que margem de manobra nos restaria se apenas fôssemos um disco destinado a repetir sem variação possível o que desde sempre está nele programado?» (Ferry & Vincent, 2000:22). Estas ideias inscrevem-se nas filosofias da liberdade, de que a «antropologia» antinaturalista de Rousseau é exemplo. Daí que o Homem tenha a possibilidade de se aperfeiçoar através da educação: «(...) deve ser educado por aqueles que suprem a sua fraqueza inicial e deve educar-se, “tornar-se por si mesmo” (Charlot, 2000:52). Para Rousseau (*apud* Ferry & Vincent, 2000:24), a diferença entre o Homem e mundo animal reside, precisamente, na sua «perfectibilidade», na sua faculdade de se aperfeiçoar durante toda a vida. Para além disso, é a liberdade de escolha que permite ao Homem tornar-se num ser moral, concedendo-lhe o distanciamento necessário ao julgamento do que é bom ou mau (Ferry & Vincent, 2000:25).

De acordo com Charlot (2000:52), é «(...) como se o Homem nascesse com o seu desenvolvimento inconcluso e devesse ser acabado fora do útero», ou seja, o Homem é dotado de plasticidade. Sobrevive num mundo pré-existente e, a partir do momento em que nasce, é obrigado a aprender. Esta aprendizagem contínua constitui a educação, uma auto-produção com mediação e ajuda do outro. Assim, os “maus alunos” são sujeitos quando chegam à escola: «A educação não é subjectivação de um ser que não seria sujeito; o sujeito está sempre aí. A educação não é socialização de um ser que não fosse já social: o mundo, e com ele a sociedade, já está sempre presente» (*ibidem*, 54, 59). Logo, é necessário que a educação tenha sentido, que diga algo do mundo (*ibidem*, 56), ou seja, é necessário *incluir* o saber do aluno sobre o mundo nos *Programas*

Curriculares, partindo das suas ideias prévias, para que ocorra aprendizagem A educação é um direito social, tal como argumentamos no capítulo anterior, porque o dever de auto-aperfeiçoamento e de autocivilização é um dever social e não apenas individual, e o bom funcionamento da sociedade depende da educação dos seus membros (Marshall, 1967:74).

O “fracasso escolar”: reprodução, origem social e deficiência

Charlot (2000:9, 11) questiona-se acerca da ocorrência do fracasso dos alunos na escola, especialmente, alunos provenientes de famílias que designa por “famílias de categorias sociais populares” («(...) famílias que ocupam uma “posição dominada” na sociedade, vivem em situações de pobreza ou precariedade, produzem uma configuração teórica e prática do mundo que traduz ao mesmo tempo a sua posição dominada e os meios implementados para viver ou sobreviver nessa posição e, às vezes, transformar as relações de força» e, por outro lado, acerca do sucesso escolar de alunos igualmente provenientes de contextos sócio-culturais desfavorecidos, pressuposto já referido em capítulos anteriores a propósito do ETP. Partilhamos, sem dúvida, desta interrogação com o autor.

De acordo com Charlot (2000:13), a expressão “fracasso escolar” é utilizada como forma de categorização do mundo social. No entanto, é amplamente utilizada para exprimir a não-aquisição de conhecimentos ou competências, a não concretização de objectivos de aprendizagem, e, até mesmo, a violência ou o desemprego. Constitui uma tentativa de explicação daquilo que tem vindo a ocorrer nas salas de aula e na instituição escolar. O autor considera, por isso, que não existe “fracasso escolar” enquanto objecto de estudo, mas uma série de fenómenos que são designados desse modo. Existem alunos fracassados e situações de fracasso, objectos concretos e não abstractos. O fracasso escolar é conceptualizado como uma diferença entre alunos, currículos ou estabelecimentos (*ibidem*, 17), daí a exclusão social de que os “maus alunos” são vítimas.

Charlot (2000:17) sublinha a importância de compreender de que modo este “fracasso escolar” é vivenciado pelo aluno, pois ele opera uma construção de uma imagem desvalorizada de si próprio. Na mesma linha, Pennac (2007:53) afirma: «Disto, há crianças que se convencem muito rapidamente, e se não encontrarem alguém que as contrarie, uma vez que não é possível viver sem paixão, desenvolvem, na falta de melhor, a paixão do fracasso». Por isso, importa que nos concentremos nas diferenças que se

operam na relação entre os “maus alunos” e o saber e a escola. Bourdieu (2001a:81) escreve o seguinte relativamente a um dos seus jovens entrevistados, de 20 anos: «Dividido entre o sentimento de milagre (...) e o do fracasso (...), ele vive, e diz muito lucidamente, a desfasagem entre a escola e o “bairro”». Esta ruptura operada entre a vida e o mundo escolar é evidente em Ali, um dos alunos entrevistados por Bourdieu, que age com indisciplina e desmotivação na escola para escapar à leitura humilhante em voz alta em frente aos colegas. Deste modo, «Excluindo-se do exercício e da aprendizagem, ele afunda-se no fracasso e no círculo dos excluídos, o que redobra o fracasso, maneira paradoxal de fazer da necessidade virtude, isto é, vício escolar, e logo delinquência social» (*ibidem*, 82). Assim, a exclusão da aprendizagem provoca o fracasso que, por sua vez, leva à delinquência social.

A sociologia dos anos 60 e 70 estudou o fracasso escolar à luz das diferenças entre posições sociais, impondo-se, progressivamente, uma visão negativa do mesmo e da escolaridade das crianças provenientes de um contexto sócio-cultural desfavorecido (Charlot, 2000:19). P. Bourdieu, por exemplo, na sua teoria da reprodução social, considerou que para compreender as posições escolares dos alunos seria necessário compará-las com as posições sociais dos seus pais. Logo, ocorreria uma reprodução das diferenças de posições escolares e sociais dos pais pelos filhos, através da reprodução daquilo que designa por “capital cultural” e *habitus* ou disposições psíquicas (*ibidem*, 20). Deste modo, a teoria da reprodução social estabelece uma correlação estatística entre a posição social dos pais e a posição social dos filhos no espaço escolar, o que, por sua vez, estabelece uma relação entre o “fracasso escolar” e as desigualdades sociais. Charlot (2000:24) considera redutora a associação entre a posição social dos pais e a origem social e o fracasso escolar, embora reconheça que existe alguma relação entre o fracasso escolar e a desigualdade social; no entanto, esta não é a sua causa. Ao seguir a linha da teoria da reprodução social, adoptaríamos a posição do materialismo histórico-sociológico, que considera que somos determinados exhaustivamente pelo contexto sócio-histórico em que fomos educados (Ferry & Vincent, 2000:17).

Silva (2006:169) salienta a recusa inconsciente em aprender pela qual uma criança passa no processo de aprendizagem. Esta evidencia-se na resistência dos alunos à aprendizagem, considerada a base do chamado fracasso escolar. De acordo com Lacan (1991:46 *apud* Silva, 2006:169), «O amor (...) é um efeito de transferência, mas em sua face de resistência». Por isso, o professor deve fazer um esforço para se distanciar das transferências dos alunos e não corresponder a elas (Silva, 2006:170). Assim, esta autora

apresenta uma perspectiva psicanalítica do fracasso escolar: «Um certo fracasso escolar mantém o sujeito protegido da ameaça que o desejo dos pais pode trazer para os seus filhos» (*ibidem*). Ao não corresponder ao que é esperado dele pelo sistema escolar, o aluno distancia-se do desejo dos pais, o lugar ameaçador, e salva o seu próprio desejo.

Charlot (2000:25) critica a abordagem da diferença como deficiência sócio-cultural, pois apenas podemos constatar que alguns alunos fracassam em termos de aprendizagem e pertencem com frequência a famílias de um contexto sócio-cultural desfavorecido. A teoria da deficiência adquire várias formas, como a teoria da privação (sendo a deficiência o que falta às crianças para terem sucesso na escola). A deficiência é entendida como uma falta imputada ao aluno, o que se relaciona com a origem etimológica da palavra *handicap*: deficiência, falta, fraqueza. O que falta ao aluno são recursos intelectuais e culturais, daí que seja considerado como deficiente.

Todavia, segundo Charlot (2000:29-30), a teoria da deficiência sociocultural pratica uma leitura “negativa” da realidade social; contrariamente, a análise da relação com o saber implica uma leitura “positiva” dessa realidade. Exige uma valorização das capacidades e da essência dos alunos, um reenquadramento da moldura construída em relação aos “maus alunos” e uma reflexão acerca dos seus resultados. Mais do que isso, «Procurar compreender o fracasso como uma situação que advém durante uma história é considerar que todo o indivíduo é *um sujeito*, por mais dominado que seja» (Charlot, 2000:31), com desejos e interesses. Trata-se, assim, de criar uma Escola do Sujeito proposta por Touraine (1997) e já abordada no capítulo anterior.

Bourdieu (1977 *apud* Swartz, 1993:33), no seu estudo sobre a transmissão cultural da desigualdade social, afirma que a educação mantém a desigualdade social em vez de reduzi-la, tal como referimos anteriormente no que diz respeito ao ETP. Um dos pontos centrais da teoria de Bourdieu é a relação entre o sistema de Ensino Superior e a estrutura de classes sociais. As instituições educacionais acentuam a divisão cultural e de estatuto entre as classes. Por exemplo, nas democracias ocidentais, assiste-se a uma intensa violência simbólica: há liberdade para os grupos desfavorecidos ingressarem no Ensino Superior, mas o seu acesso é limitado de modo indirecto (*ibidem*, 35). A teoria de Bourdieu sobre o Ensino Superior baseia-se na transmissão cultural e no pressuposto de que existe uma relação entre educação e socialização e a reprodução dos comportamentos distintos das classes sociais. Por outro lado, as relações de poder entre classes sociais são mediadas por significados simbólicos. Outro conceito que está na base da teoria de Bourdieu é o conceito de “capital cultural”. Este inclui as capacidades, as disposições, o

conhecimento e as marcas culturais “herdadas” pelo indivíduo (Bourdieu 1977 *apud* Swartz, 1993:35). Trata-se de uma competência linguística e cultural facilitadora do desempenho escolar. Embora tenhamos assistido à democratização do ensino e à ascensão da meritocracia, ainda se verifica uma desigualdade na distribuição do capital cultural entre as classes sociais, nos níveis de escolaridade atingidos e nos padrões de consumo cultural. O facto de algumas pessoas terem ascendido socialmente através da educação não significa que a estrutura de relações de classe tenha mudado, contribuindo-se para a reprodução social. Para além disso, revela-se hipócrita a afirmação de que o sucesso académico resulta do talento, do esforço e do mérito do indivíduo, ocultando a realidade. O sistema educacional manipula as reformas educacionais que alterariam a cultura académica (*ibidem*, 41).

Bourdieu (1977 *apud* Swartz, 1993:37) salienta também que os antecedentes educacionais dos pais afectam o desempenho académico dos filhos. Tal deve-se ao capital cultural que lhes é transmitido e ao seu “ethos de classe”, ou seja, aos seus valores implícitos e enraizados que moldam as atitudes face ao capital cultural e à escola. Este depende das condições de sucesso oferecidas pela própria escola, pois esta desempenha um papel activo na determinação das expectativas educacionais ou face à própria escola de um indivíduo. Assim, a cultura é a mediadora entre as classes sociais e o ensino é a esfera onde esta mediação mais ocorre. Swartz (1993:45) refere que talvez o modelo de Bourdieu talvez só possa ser aplicado a alguns grupos sociais. Apresenta também algumas críticas à teoria deste autor, nomeadamente o facto de, nas sociedades ocidentais, haver uma luta pela igualdade e pelos direitos cada vez mais intensa, ou seja, as pessoas já não se deixam dominar com tanta facilidade e lutam por direitos iguais. Por isso, talvez os oprimidos hoje em dia não sejam tão oprimidos assim.

Da aristocracia à meritocracia

De acordo com Ferry & Vincent, a visão aristocrática baseia-se nos talentos naturais das crianças e nas suas características inatas, sendo representada, por isso, por uma pedagogia elitista, naturalista e aristocrática (2000:34). Dado que as crianças são naturalmente dotadas, o exercício de aprendizagem não lhes exige qualquer esforço. A visão meritocrática, contrariamente à anterior, baseia-se no esforço, na disciplina e contribui para a formação da personalidade da criança: «(...) o mérito vale mais do que o talento (...)» (*ibidem*, 35). O objectivo deixa de ser a realização das crianças para passar

a ser a ultrapassagem de si e dos seus limites, o que só faz sentido num universo democrático postulado na liberdade. Deste modo, o Homem é um ser de projecto ou de transcendência (*ibidem*, 35, 39). De acordo com Charlot (2000:33), o aluno é um sujeito, com uma necessidade de aprender, mas que já possui conhecimentos de diversos tipos. Logo, é um ser humano, um ser social e um ser singular, que age no e sobre o mundo, que se constrói e reconstrói a ele mesmo, através da educação: «O indivíduo (...) *não interioriza o mundo, apropria-se dele* (...)» (*ibidem*, 36). A oposição entre a ética aristocrática e a ética meritocrática reside na distinta concepção de virtude: é entendida como a actualização ou confirmação das disposições naturais de um ser, ou, pelo contrário, como uma luta da liberdade contra a naturalidade (*ibidem*, 40). O próprio mérito pressupõe uma luta contra a vontade dos nossos interesses ou contra o egoísmo, constituindo uma virtude, resultante da liberdade e do desinteresse moral (Ferry & Vincent, 2000:42). Relaciona-se, ainda, com a tensão vivida pelo Homem entre os seus desejos particulares e a lei universal que vale eticamente também para os outros. Para além disso, a ética meritocrática inspira-se na democracia, pois considera que o mérito já não se encontra reservado a uma elite, mas ao alcance de todos, o que implica, obviamente, uma nova concepção de pedagogia (*ibidem*, 45, 46).

A reconciliação com o saber escolar

(...) a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objecto, um “conteúdo de pensamento”, uma actividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação (...), ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a acção no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação.

Charlot, 2000:81

A relação com o saber é social, mas é redutor relacioná-la apenas com uma posição social. Talvez Charlot tivesse previsto a nossa problemática de investigação, ao afirmar que «Se considerássemos apenas a posição social, deixaríamos de lado elementos de análise essenciais para compreender a relação com o saber nas escolas profissionalizantes» (2000:74). Sabemos que o sujeito é singular porque possui uma história, inserida e construída numa dada sociedade (*ibidem*, 82). Todavia, o Homem pode libertar-se do seu passado e inventar a sua história, sendo aqui que reside a

transcendência do ser humano (Ferry & Vincent, 2000:15). A relação com o saber implica, também, um «sujeito “desejante”» (Charlot, 2000:81), do outro, do mundo, de si próprio, de aprender. Aliás, «(...) são os nossos desejos que determinam se o que fazemos vale a pena» (Singer, 2006:343). Só assim a relação com o saber tem significado ou sentido. O socialismo ético vai mais longe, considerando a motivação moral a base principal da conduta pessoal e da organização social, visto que os seres humanos são livres de construir a sua própria história em qualquer momento (Picó, 2002:19).

Madeira (2006:121) concluiu no seu estudo que a opção pela formação profissional permite aos jovens uma reconciliação com a escola e uma (re)construção de projectos de vida. Por outro lado, há vários recursos que podem ser utilizados para inverter o destino de exclusão dos jovens, como é o caso da QpI, que recorre a actividades de apoio ao estudo, à educação de atitudes, valores e afectos, e à aquisição de competências culturais em áreas como desporto, música e outras formas de expressão artística. De acordo com esta associação, a inversão do destino de exclusão dos jovens, ocorrendo uma mudança de atitudes, valores, padrões de comportamento e alargando os conhecimentos e as competências necessárias para a obtenção de uma qualificação profissional que possibilite a autonomia económica, a dignidade e os relacionamentos sociais, implica a criação de um meio de socialização rico no plano interpessoal e formativo (www.issp.pt/si/web_base.gera_pagina?P_pagina=21344). As medidas que podem ser adoptadas para superar a rejeição da escola são a criação de actividades de motivação para o estudo e descoberta da importância do conhecimento, o estímulo da participação activa dos jovens e a identificação da utilidade dos conteúdos teóricos para a vida prática. A Parte III desta nossa investigação apresentará a análise de duas histórias de vida que vão ao encontro destes pressupostos.

Capítulo V

Identidade e Cultura

Dado que a relação com o saber, nomeadamente o saber escolar, é uma relação identitária, importa abordar desde já os conceitos de identidade e cultura.

É impossível falar de identidade sem referir o contributo crucial da teoria da identidade de Erik Erikson. Este distingue a identidade do Eu, consciente, e a identidade do ego, inconsciente. O Eu é uma construção social e reflecte vários “eus”, que constituem o «Self», o Eu que olha para si mesmo (Lopes, 1993). Podemos falar de uma identidade situada, relacionada com uma dada situação, e uma identidade social e pessoal, ligada à biografia do indivíduo. A identidade pessoal é entendida como um sentimento de continuidade e uniformidade, «baseado na percepção do próprio e na percepção do reconhecimento dos outros» (*ibidem*, 80). A identidade é, assim, dinâmica e constrói-se socialmente mediante a pertença a certos grupos e a significação emocional de que se reveste: é uma mudança na continuidade (Vieira, 1999). É importante utilizar o método comparativo na construção da identidade do *self*, comparando-se o eu com o outro, de forma a construir a sua identidade por meio da alteridade (*ibidem*). Camilleri *et al* (1990 *apud* Lopes, 1993), tendo como base a obra de Erikson, propõe o estudo da identidade enquanto processo integrante das várias experiências do indivíduo ao longo de toda a sua vida, o que se designa por perspectiva dinâmica.

Posto isto, de acordo com Castells (2007b:3), a identidade é

(...) o processo de construção do significado com base num atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras formas de significado.

A identidade constrói-se através da história, da geografia, da biologia, das instituições, da memória colectiva, das fantasias pessoais, dos aparelhos de poder e da religião (Castells, 2007b). Vieira (1999:57) considera que a cultura, um processo dinâmico, se relaciona com «(...) os modos de vida de um grupo social, as suas formas de agir e pensar, quer as condutas efectivas e as representações sociais e modelos que as orientam». Magalhães *et al* (1991:50) consideram a cultura um fenómeno de produção resultante da actividade humana com o meio envolvente. Existem, assim, dois níveis de cultura: um nível exterior, constituído pelos estilos de vida, expressões e produções, e um interior, constituído pelas normas, valores, crenças, modelos, opções de vida, manifestações e representações do mundo (*ibidem*). Através da socialização, o indivíduo serve-se de mecanismos de identificação, assimilando na construção do seu Eu elementos do exterior (Camilleri, 1989 *apud* Vieira, 1999). Por outro lado, a mentalidade constrói-se com base nas experiências da vida social, na interacção da criança com os adultos, nas

opções de vida, na educação e na pertença a um grupo com hábitos e juízos próprios (Vieira, 1999).

Tal como Magalhães *et al* (1991:49), encaramos a escola como um espaço de educação formal, onde se transmitem determinados valores e conhecimentos, geralmente, do grupo dominante de uma dada geração. Todavia, «Os saberes que a educação formal transmite não são (...) a *cultura* de todos os grupos sociais presentes na arena educativa, mas a cultura de um dado grupo social, ou seja, a do grupo social dominante, pelo menos de uma facção desse grupo» (Wolpe, 1978:312 *apud* Magalhães *et al*, 1991:50). Logo, os grupos que não dominam essa cultura encontram-se em desvantagem em relação à escola.

É de salientar que o jovem, quando chega à escola, não é, de modo algum, uma tábua rasa, isto é, já traz uma identidade consigo, construída ao longo do tempo, pois, como sublinha Edgar Morin (1995 *apud* Nunes, 2002:67), «(...) o ser vivo, seja ou não dotado de um sistema neurocerebral, extrai informação do seu meio e exerce uma actividade cognitiva inseparável da sua prática de ser vivo». Freire (1977:123 *apud* Vieira, 1999:352) critica precisamente a visão dos alunos como “vasilhas vazias”, à espera de ser passivamente enchidas pelo conhecimento dos professores.

Segundo Charlot (2000:59), «Nascer é ingressar num mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode “tornar-se” apropriando-se do mundo» Esta aprendizagem contínua constitui a educação, uma auto-produção com mediação e ajuda do outro (*ibidem*, 54). Mas a educação só é possível se o sujeito educado investir na mesma, se se construir através do mundo e se desejar aprender, ou seja, através da motivação. Tal prova o nosso pressuposto de que o aluno é já um sujeito quando chega à escola: «A educação não é subjectivação de um ser que não seria sujeito; o sujeito está sempre aí. A educação não é socialização de um ser que não fosse já social: o mundo, e com ele a sociedade, já está sempre presente» (*ibidem*). Logo, é necessário que a educação tenha sentido, que diga algo do mundo, ou seja, é necessário incluir o saber do aluno sobre o mundo *nos Programas Curriculares*, partindo das suas ideias prévias sobre o mundo, para que ocorra aprendizagem: «(...) faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas da sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs» (Charlot, 2000:56). Todavia, de um modo geral, no contexto escolar, é o conhecimento académico que tem sempre um estatuto mais elevado (Morais & Neves, 2007:19). Tendo em conta que cada aluno traz consigo uma identidade e uma cultura para

a escola, é importante não só falar a mesma língua que ele, ouvi-lo, percebê-lo e compreendê-lo, mas também

(...) conhecer a sua cultura, (...) a sua mente cultural, o seu contexto, a sua mentalidade, porque significados há que restam subjacentes ao discurso verbal, tão ou mais importantes para a descodificação da mensagem a entender.

(Vieira, 1999:62)

Como poderemos verificar na terceira parte do nosso trabalho, os nossos sujeitos de investigação utilizam determinados conceitos com um significado distinto daquele que lhes é habitualmente atribuído. Estas diferenças na utilização de determinados conceitos por estes jovens resultam, precisamente, de uma identidade e de uma cultura que tem que ser compreendida e desconstruída: «É preciso conhecer culturalmente o destinatário para que o ensino produza de facto aprendizagem» (Vieira, 1999:68) ou o *background* dos alunos. Por isso, o saber cultural resulta do indivíduo, constituindo uma interpretação da cultura, da história e da sociedade (Vieira, 1999:63). Se o professor for perspicaz e detentor de uma preparação antropológica, poderá evitar alguns destes “choques” e desenvolver a interculturalidade. Para a identidade e cultura pessoais contribui a origem social dos alunos e o processo de socialização, mas também as suas histórias de vida, como já referimos anteriormente (*ibidem*, 371).

É necessário, pois, construir aquilo que Iturra (1991 *apud* Vieira, 1999:370) designa por «ponte de prata» entre os saberes prévios dos alunos e o currículo escolar. Trata-se de operar aquilo que Sousa Santos (1996 *apud* Nunes, 2002) designa por «desestabilização através do passado», pois só assim é possível provocar o conflito no presente e promover um projecto educativo emancipatório (Nunes, 2002). Na mesma linha, Erikson considera os sintomas neuróticos e as crises necessárias à busca da normalidade (Lopes, 1993). Como escreve Vieira (1999:90), é preciso «(...) tirar partido pedagógico desse seu passado, hoje presente de muitos, ao invés de o considerar *handicap*», embora esse passado possa estar preenchido por comportamentos desviantes, fugas à norma e constrangimentos sociais.

Os problemas de integração e de escolarização dos jovens devem-se, em parte, à pertença estigmatizadora a um determinado grupo (Trindade, 2004). Para ultrapassar esta estigmatização, é necessário apelar às raízes e às tradições destes jovens, pois «A identificação étnica surge como fuga à identificação negativa imposta pelo grupo maioritário» (Trindade, 2004:58), neste caso, pela comunidade escolar. Contudo, de acordo com Vieira (1999), a origem social é apenas o começo da construção da

identidade, logo, a identidade pessoal nunca é a reprodução de um modelo exacto da identidade cultural de origem social. A escola possui igualmente uma cultura, cultura essa que pode ser assimilada pelos alunos, então trânsfugas, pois incorporam-na sem rejeitar a sua cultura e identidade de origem, atribuindo-lhe uma nova dimensão. Tendo os alunos, como já foi referido anteriormente, um *background* decorrente da sua história de vida, demonstram diferentes reacções à mudança e reinterpretam-na de modos distintos, podendo alguns oferecer resistência. Tal deve-se ao facto da aceitação da inovação depender de um ajustamento e de uma compatibilidade com os padrões culturais existentes. Isto porque a mudança de comportamento ou de cultura reveste-se de extrema complexidade. Todavia, não só o processo educativo implica uma constante mudança na mente dos indivíduos como a aprendizagem só ocorre quando o aluno reajusta a informação recebida à informação que já possui (*ibidem*). A mudança social é, de acordo com Santos Silva (1994 *apud* Vieira 1999), «uma renovação de tradições», pois não exclui necessariamente a tradição.

Segundo Castells (2007b:3), as identidades também podem ser formadas mediante instituições dominantes, mas estas «(...) apenas assumem tal condição quando e se os actores sociais a interiorizam, construindo o seu significado com base nessa interiorização». Professores, pais e alunos constroem e reconstroem as suas culturas, ao identificar-se com modelos ou demarcando-se das diferenças constatadas nos outros (Vieira, 1999). Por outro lado, existem processos educativos paralelos à escola que contribuem para a construção das mentalidades dos alunos (Benavente *et al*, 1989 *apud* Vieira, 1999).

De acordo com Torres (2001:195), as teorias do multiculturalismo em educação apresentam contradições. Por outro lado, relaciona-se com a política das diferenças e com o surgimento das lutas sociais contra a discriminação de sexo, raça e classe social. A educação liberal multicultural, enquanto movimento de reforma social, visa garantir a igualdade nas escolas (*ibidem*, 197). Todavia, não basta tolerar a diferença, é necessária uma redistribuição e a promoção da igualdade. Torres (2001:200) salienta a importância daquilo que designa por “cultura pública na construção da diferença”. Para isso, é necessário desenvolver uma alfabetização étnica e cultural que inclua as contribuições dos grupos excluídos, nomeadamente dos jovens socialmente assistidos ou “maus alunos” (*ibidem*, 202), promovendo-se o seu sucesso escolar. Trata-se de seguir uma perspectiva construtivista, em que «(...) o conhecimento pode contribuir para a criação de cidadãos reflexivos, o que constitui uma meta central dos currículos de ciência social e da

educação». Por isso, o objectivo do multiculturalismo é a construção de um currículo heterogéneo, que tenha em conta as histórias de vida dos alunos, nomeadamente dos “maus alunos” e o seu conhecimento sócio-cultural. Através de uma educação multicultural pode, assim, ser eliminada a discriminação escolar (*ibidem*, 204, 208, 215). É importante construir um currículo a partir das experiências e dos pontos de vista das minorias sociais para promover a participação democrática dos estudantes (McCarthy, 1993 *apud* Torres, 2001:229). Para além disso, este currículo reconheceria a construção social, relacional e heterogénea do conhecimento (Torres, 2001:230).

Sendo os centros de formação profissional uma instituição de formação, cabe-nos analisar o seu papel no processo de (re)construção das identidades de jovens, mais especificamente jovens socialmente assistidos, o que será levado a cabo na terceira parte do nosso estudo.

A identidade de género em contexto escolar

Visto que um dos nossos sujeitos de investigação é do sexo feminino e o outro do sexo masculino, parece-nos pertinente tecer algumas considerações sobre a construção da identidade de género em contexto escolar.

Alonso & Alonso G. (2002) salientam a ocorrência, na Colômbia, de uma revolução num curto espaço de tempo na divisão sexual das tarefas sociais, dos papéis e das funções desempenhadas por homens e mulheres. De acordo com Cortina (2000 *apud* Alonso & Alonso G., 2002) a entrada da mulher no mundo do trabalho provocou uma modificação da organização social e da configuração do Estado. Curiosamente, as mulheres escolhem cada vez mais profissões masculinas, mas o contrário não acontece, de que é exemplo o nosso sujeito de investigação do sexo feminino. Esta escolha pode ser explicada com a educação assente na Matemática e nas ciências exactas no Ensino Básico. Trata-se, assim, de uma mudança radical na divisão sexual tradicional provocada pela desvantajosa unificação dos currículos, perdendo-se aprendizagens exclusivas da educação feminina (Alonso & Alonso G., 2002). Porém, em Portugal, informática, electrónica e mecânica são ainda cursos maioritariamente masculinos (Martins *et al*, 2008:65). De acordo com a Escola Coeducativa, é necessário garantir o equilíbrio entre conhecimentos femininos e conhecimentos masculinos na educação actual (*ibidem*). Segundo a teoria de Jung (*apud* Alonso & Alonso G. 2002), a aproximação entre os géneros depende de processos socioculturais, mas também das representações psíquicas

do indivíduo. A divisão na História dos seres humanos tem consequências no funcionamento psicológico das pessoas, levando à criação de imagens e representações do masculino e do feminino (Alonso & Alonso G., 2002). O gênero é, assim, construído socialmente e os papéis de gênero apresentam flexibilidade (Vélez, 1999:160 *apud* Alonso & Alonso G., 2002). De acordo com Scott (1991 *apud* Pinheiro, www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/.../CC05.pdf), a noção de “gênero” passou a ser utilizada nos anos 70 do século XX para fazer referência à organização social da relação entre os sexos. Na mesma linha, Barbosa (1989 *apud* Souza, www.anped.org.br/reunioes/28/textos/ge23/ge231085int.doc) considera que o gênero é uma parte da identidade dos sujeitos. A identidade de gênero leva a criança a reconhecer-se como pertencente ao gênero feminino ou ao gênero masculino.

A escola contemporânea baseia-se num conjunto de relações sociais capitalistas que se caracterizam por interesses de classes desiguais, legitimando-se um padrão cultural centrado na figura masculina. É promovida uma educação diferenciada que acentua os papéis sexuais de forma oposta e desigual, o que se verifica na presença de estereótipos nos manuais escolares, na linguagem dos professores, em atitudes e conteúdos. As relações pedagógicas na escola carregam normas, valores e significados de acordo com o gênero (Souza, www.anped.org.br/reunioes/28/textos/ge23/ge231085int.doc).

Desde a infância, tem vindo a ser levada a cabo uma construção socialmente estigmatizada e inferior da mulher de forma camuflada (Pinheiro, www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/.../CC05.pdf). Tendo a escola uma função social, cabe-lhe construir sujeitos que fazem história, nomeadamente no que diz respeito à discriminação devido às diferenças de gênero (*ibidem*). Trata-se de entender a igualdade de gênero a partir do reconhecimento da diferença, sendo este um princípio básico para o exercício da cidadania, e da defesa de uma educação escolar não-sexista. Deste modo, os direitos e as oportunidades são independentes do sexo da pessoa (Souza, www.anped.org.br/reunioes/28/textos/ge23/ge231085int.doc).

Capítulo VI

A relação identitária entre professor-aluno e aluno-professor

A definição de saber implica a relação do sujeito com o mundo, pois o homem enquanto sujeito de saber estabelece uma pluralidade de relações com o mundo (Charlot, 2000:59,60). As relações de saber são, ainda, relações sociais. Sendo a identidade construída através da relação que estabelecemos com o outro, a relação entre aluno e professor é fundamental para a construção da relação identitária entre o saber escolar e o aluno, pois «(...) um professor instrui e educa, mas é, também, agente de uma instituição, representante de uma disciplina de ensino, indivíduo singular mais ou menos simpático. Na mesma linha, Silva (2006:165) afirma que «Educar requer necessariamente o outro como o agente que interage na sociedade e na qualidade da relação que se estabelece com o outro». As relações que um aluno mantém com esse professor são sobredeterminadas: são relações com o seu saber, com o seu profissionalismo, com o seu estatuto institucional, com a sua pessoa» (Charlot, 2000:67). Importa, assim, estabelecer com os jovens socialmente assistidos uma relação simultaneamente de memória e de denúncia e de comunicação e cumplicidade, um clima afectivo e de empatia que fomentará a partilha de conhecimentos e um processo educativo salutar (Vieira, 1999:75). Por isso, deve ser reconstruída também a análise sociológica, a partir «(...) do que facilita o estabelecimento do laço entre o actor e o sistema», e tal só será possível se a sociologia atribuir um lugar protagonista à ideia de sujeito, «(...) porque é a ideia de sujeito que permite combinar o universo da instrumentalidade com o das identidades» (Nunes, 2002:79), como o universo de formação profissional com os jovens socialmente assistidos.

Na mesma linha, Pennac (2007:79) considera que «(...) a partir de Rabelais, todas as gerações de Gargântuas experimentam (...) o desejo de se desenvolverem à sombra- ou antes à luz!- de um mestre considerado exemplar». Por isso, a relação com o saber é, também, uma questão identitária, pois «Estão em jogo também relações com os outros e relações consigo próprio: quem sou eu, para os outros e para mim mesmo, eu, que sou capaz de aprender isso, ou que não o consigo?» (Charlot, 2000:68). Aprender só faz sentido se se relacionar com a história do sujeito, com as suas expectativas, com a sua concepção da vida, com as suas relações com os outros e consigo próprio. Assim, relacionar-se com o saber é, também, relacionar-se com o outro, e esta dimensão relacional integra a dimensão identitária do aluno (Charlot, 2000:72).

Silva (2006:165) refere que é precisamente na transferência dinâmica do ensino que se desenvolve a relação pedagógica. Daí que o conhecimento do educador sobre si mesmo seja crucial para a relação que estabelece com os educandos. Mas o educador também se conhece melhor a si mesmo através dessa relação, sendo uma relação bilateral

(*ibidem*, 166). De acordo com Lacan (1991 *apud* Silva, 2006:166), o “estádio de espelho” consiste no momento em que o indivíduo, enquanto criança, cria uma representação do seu corpo através da identificação com a imagem do outro. Este conceito remete para a relação professor-aluno, em que ambos criam representações um do outro com base na relação de identificação que estabelecem entre si. À semelhança de Charlot (2000), Silva (2006:166) salienta a importância do desejo e da motivação na relação pedagógica, pois «A criança só vai investir em gostar de alguma coisa se alguém investiu na possibilidade dela querer alguma coisa, dela a desejar».

A relação educativa possui uma vertente inconsciente: o aluno projecta no professor os seus conflitos com os pais, figuras da autoridade, determinando mesmo a relação do aluno com os seus pais a sua relação com a escola e com os professores. Assim, «(...) a relação educativa está afectada pelo significado que os pais dão à escola e aos estudos dos filhos» (Silva, 2006:167). O professor é, aliás, um dos primeiros substitutos dos pais, não sendo um mero transmissor de conhecimentos: é um modelo de identificação que pode levar a um grande investimento. O professor ocupa uma posição de responsabilidade, pois cabe-lhe garantir o cumprimento dos direitos e dos deveres. Deste modo, a relação professor-aluno é uma relação de ambivalência e de dependência: o aluno depende do professor como depende dos seus pais. No espaço da sala de aula, espaço por excelência do fomento da relação professor-aluno, o aluno lembra a relação que estabelece com os seus pais e transfere para o professor o amor ou o ódio que caracteriza essa relação. Deste modo, o professor deve legitimar a sua autoridade pedagógica através do conhecimento que possui. Mas o centro desta relação deixa de ser o conteúdo programático a ser ensinado: a figura do professor e a sua significação para o aluno passam a orientá-lo (*ibidem*).

Na mesma linha, Bohoslavsky (1993:320) considera que se estabelecem relações humanas entre os que ensinam e os que aprendem, referindo-se ao caso das universidades. Há, segundo o autor, três tipos de vínculos aprendidos no seio da família, o primeiro contexto socializante, sendo que as relações nela estabelecidas determinam outras relações: dependência, cooperação ou mutualidade e competição. O vínculo que se encontra sempre presente no ensino é a dependência. O aluno depende do professor para aprender e esta ideia está sempre presente. É o professor que escolhe, por exemplo, os códigos a utilizar na sala de aula. Há, por isso, contradições no ensino: fala-se em democratização no ensino, mas continua a ser o professor a decidir tudo (*ibidem*, 323).

Salienta, ainda, que a forma como o ensino é realizado determina as relações interpessoais futuras fora da escola.

Todavia, consideramos que o texto de Bohoslavsky (1993) se encontra desactualizado, dado que já passaram mais de duas décadas e que os alunos que chegam à escola apresentam características diferentes. O autor afirma que a sala de aula é para o professor «um ambiente artificial e protegido», o que, como sabemos, não está de acordo com o que se passa nas salas de aula nos dias de hoje. Aliás, ao longo do seu estudo, o autor descreve um professor que podemos considerar que corresponde ao professor português do período salazarista, que provocava o medo nos alunos. O professor do pós-25 de Abril é, como sabemos, muito distinto, embora ainda possam existir professores que correspondam ao modelo tradicional. Concordamos, no entanto, com o autor, quando põe em relevo a relação entre as relações do sistema social da sociedade global e as relações na sala de aula (*ibidem*, 334).

Em suma, há uma grande complexidade nos significados na comunicação da sala de aula e o conjunto de expectativas, identidades, simpatias e antipatias interferem nas relações entre professores e alunos. De acordo com Patto (1993:399), verifica-se uma falta de pesquisas a nível do ambiente de sala de aula e os métodos utilizados nas investigações existentes, como questionários, que não permitem compreender os processos educacionais. Daí a necessidade de investir a nível investigativo nesta problemática.

Capítulo VII

Linguagem, identidade e exclusão escolar

Sofia, um dos nossos sujeitos de investigação, num documento inserido no seu portefólio de aprendizagem da disciplina de *Viver em Português*, a propósito de uma viagem a Inglaterra, define a língua do seguinte modo: «Escolhi escrever sobre esta viagem, porque considero importante aprender a comunicar com outras culturas. A língua é o veículo privilegiado para transmitir o que sentimos e pensamos. Assim, pretendo mostrar que a linguagem pode ser aprendida não só dentro da sala de aula, mas, principalmente, na interacção com os outros. A língua é um meio de satisfazer a nossa necessidade de comunicar. (...) é através da língua materna que eu sou capaz de partilhar as minhas experiências, as ideias, a cultura, os gostos, os sentimentos que fazem parte do meu mundo interior. Portanto, é através do uso das palavras que posso materializar todas estas coisas e desenvolver a minha comunicação. (...) a língua é muito mais do que um conjunto de códigos ou palavras. Significa que usamos as palavras para esconder ou transmitir o que pensamos, o que sentimos, o que fazemos e, acima de tudo, as nossas ambições».

Sendo o saber depositado em objectos, locais ou pessoas, que estabelecem uma relação com o mundo, só assume a forma de objecto através da linguagem um sistema simbólico, especialmente da linguagem escrita, dando-lhe uma existência independente de um sujeito (Charlot, 2000:68,78). Por outro lado, e tendo em conta que adoptámos a abordagem biográfica para o nosso estudo, «Na história de vida, a palavra sobre o acontecimento está intimamente ligada ao discurso de si e sobre si» (Poirier, 1995:147). O papel da escola consiste em ensinar a decifrar todas as linguagens sociais, através da leitura dos meios de comunicação, que descontextualiza as mensagens (Touraine, 1997:372). Ferry & Vincent (2000:136) definem a linguagem como sendo um conjunto de representações que pertencem a uma colectividade. Por outro lado, a linguagem implica uma relação entre um emissor e um receptor. Deste modo, é importante estudar a linguagem no que diz respeito à relação identitária dos alunos com o saber, pois «A linguagem, enquanto processo de constituição da subjectividade, marca as trajectórias individuais de sujeitos que se fazem sociais também pela língua que compartilham» (Geraldi, 2003:1), ou seja, a linguagem é constitutiva dos sujeitos, como provam as palavras de Sofia. Aliás, a noção de sujeito constrói-se a partir da concepção de linguagem como actividade constitutiva, visto que o exercício da cidadania implica um sujeito racional, crítico e consciente (*ibidem*, 2). Ora, a relação com o outro, nomeadamente a relação entre aluno e professor ou aluno e aluno, implica a utilização da linguagem. Assim, a linguagem constitui uma mediação sónica necessária na relação

entre o eu e o outro, e cada palavra ou expressão transporta a história da sua construção (Giraldi, 2003:5-6). Posto isto, existe uma relação intrínseca entre linguagem e história de vida.

Houston (1993:174) considera que há poucas informações na literatura no que diz respeito à linguagem de crianças carenciadas ou de minorias raciais. Mas, de acordo com estudos a nível da psicologia da criança, o recém-nascido possui muitas capacidades de aprendizagem e percepção. Para além disso, o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento linguístico resultam da interacção entre hereditariedade e meio. A linguagem é uma construção inata, pois todas as crianças aprendem naturalmente a falar, desde que contactem com a linguagem verbal. Na mesma linha, Ferry & Vincent (2000:138) consideram que existem predisposições genéticas no Homem para a linguagem, contrariamente aos outros animais. Estes resultados provam que a crença de que as crianças de classe baixa possuem uma deficiência linguística é errónea. As crianças da classe baixa também aprendem a dominar a linguagem, mas a falta de estímulo leva a que o seu uso seja limitado em certos contextos.

Bernstein (1993:137) considera que as formas de linguagem constituem instrumentos de socialização. Distingue “linguagem pública” e “linguagem formal”. A “linguagem pública” é a linguagem das classes trabalhadoras, sendo uma linguagem essencialmente oral, caracterizada por frases incompletas e sem verbos, com poucas conjunções, e com tendência para a redundância e para a repetição, como a dos “maus alunos”, nomeadamente os nossos sujeitos de investigação. A “linguagem formal” é mais elaborada, utilizada, por exemplo, em contexto escolar. O papel da linguagem na exclusão social é evidente quando as crianças de classe média dominam estas duas linguagens, utilizando-as de acordo com o contexto, ao contrário das crianças de classe baixa (*ibidem*, 139). Na mesma linha, Martins *et al* (2008:19), baseando-se na teoria de Bourdieu e Passeron, referem que as diferenças sociais verificadas na escola resultam de diferenças de capital cultural, como linguísticas, o que dificulta a comunicação pedagógica. Deste modo, a discriminação e a exclusão das classes baixas, incluindo dos “maus alunos”, começa na infância, ao ser-lhes restrita a aprendizagem de uma linguagem formal. Logo, os professores devem mediar a linguagem formal com a linguagem pública para comunicar com os alunos, de modo a evitar esta inibição. Posto isto, o atraso de um aluno de classe baixa nada tem a ver com um atraso psicológico, mas sim com um atraso cultural e linguístico. Estes jovens apenas são cognitivamente pobres

do ponto de vista da escola e a homogeneização da escola impede-os de desenvolver o seu talento (Bernstein, 1993:146).

Considerando que os conceitos de “linguagem pública” e “linguagem formal” não eram os mais adequados, Bernstein (1993:147) substituiu-os pelos conceitos de “código restrito” e “código elaborado”. Morais & Neves (2007), tendo estudado alguns aspectos fundamentais da teoria de Basil Bernstein, explicitam a sua distinção. De acordo com Bernstein, o código regula a relação entre contextos e orienta a produção de textos adequados a cada contexto. Enquanto o discurso pedagógico constitui um código elaborado, o código familiar pode ser restrito ou elaborado. Assim, o domínio do código pedagógico ou escolar é fundamental para o sucesso no ensino-aprendizagem dos alunos. Através dos códigos linguísticos, desenvolvem-se mecanismos de reprodução social e cultural (*ibidem*). Há, assim, a possibilidade de mudança e de transformação social e cultural dos “maus alunos”, através do código linguístico. O discurso pedagógico desempenha um papel crucial como instrumento de regulação da reprodução social, contendo os princípios dominantes da sociedade e resultando da relação entre Estado, economia e controlo simbólico (*ibidem*, 12, 14). O código em contexto de sala de aula reveste-se de grande importância devido à dimensão interaccional entre professor e aluno (*ibidem*, 17).

Tal como Bourdieu, Bernstein (1993:137) considera que a relação social que se estabelece através da linguagem tem consequências a nível intelectual. É através da linguagem que a criança interioriza a classe social a que pertence, reforçando a estrutura social a que pertence sempre que fala. Contrariamente à criança da classe baixa, a introdução de sinais verbais é feita mais cedo e de forma mais elaborada na criança da classe média pela mãe. Assim, o que a linguagem das classes baixas torna relevante é completamente diferente daquilo que a linguagem das classes médias salienta. Logo, as diferenças entre estas crianças existem desde a aprendizagem da linguagem. A criança de classe baixa sente dificuldades em adequar-se aos contextos de comunicação, pois a sua linguagem é mais limitada.

Houston (1993:180) prefere utilizar o conceito de registo, distinguindo dois registos: o registo escolar e o registo não-escolar. Uma vez mais, um aluno pertencente à classe baixa possui apenas um registo, o registo não-escolar. Poderíamos estabelecer um paralelismo entre os conceitos de código restrito e código elaborado de Bernstein e os conceitos de registo escolar e registo não-escolar de Houston. Todavia, Houston acrescenta novos pressupostos: o registo escolar das crianças de classe baixa não pode ser

considerado representativo para considerarmos que não dominam este registo, pois este é utilizado pelas crianças perante figuras da autoridade, sendo uma situação de difícil aplicação (*ibidem*, 181). Logo, o seu desempenho é melhor no registo não-escolar. Assim, todo o ser humano necessita da linguagem e a aprendizagem e o emprego da língua para as crianças é natural. Mas é evidente que as regras de comunicação diferem nos diferentes grupos sociais. Posto isto, entendeu-se que as crianças desprivilegiadas têm deficiências linguísticas porque só se considerou a sua linguagem escolar, onde manifestam algumas dificuldades. As crianças de classe baixa podem não conhecer certas palavras, ou podem conhecê-las, mas nunca tiveram a oportunidade de empregá-las. Para acabar com os preconceitos sociais no que concerne a linguagem, Houston (1993:189) propõe o fomento nas crianças da capacidade de se consciencializarem da sua linguagem e das suas diferenças.

De acordo com Bourdieu (1977 *apud* Swartz, 1993:38), a escola exige algo que não transmite ou ensina: o domínio de uma cultura e de uma linguagem da classe alta. As diferenças de classe quanto ao capital cultural têm implicações na realização escolar, pois o não-domínio de uma linguagem social e academicamente valorizada impede o sucesso escolar. Não dominando essa linguagem, o conhecimento obtido na sala de aula pelo aluno resulta de uma imposição da parte do professor e não de uma troca de significados com os alunos. Há, assim, uma clara relação entre a linguagem, a cultura e o sucesso escolar: «Os estudantes de nível social mais alto [nos exames nacionais de França] (...) obtêm níveis altos em todos os tipos de questões relativas ao vocabulário, desde as que pedem a definição de conceitos escolares até às que pressupõem um *background* cultural mais geral» (Bourdieu, 1977 *apud* Swartz, 1993:40). Contrariamente, os alunos de classes sociais mais baixas apresentam dificuldades a nível do vocabulário, mas uma maior facilidade na definição de conceitos escolares. Na mesma linha, Bernstein (1993:129) refere que as experiências anteriores do aluno não têm sido tidas em conta na planificação de programas de ensino, de modo a possibilitar o seu sucesso escolar. Mais: nenhum currículo escolar foi planificado para o aluno proveniente da classe social mais baixa. Este comportamento dos alunos das classes sociais baixas face à escola deve-se ao facto de não haver uma sintonia entre os valores transmitidos pela escola e os valores transmitidos em casa.

Parte III

Opções metodológicas

Capítulo I

Metodologia, método e investigação

(...) o trabalho académico é uma de muitas formas de se ver os acontecimentos e descrevê-los enquanto experiência vivida entre textos, livros, autores e com outros sujeitos sociais e, ainda, meio pelo qual tudo isso se ordena naquilo que é escrito.

Gusmão, 2001:73

Antes de apresentarmos a análise das histórias de vida dos nossos sujeitos de investigação, teceremos algumas considerações sobre a investigação em Ciências Sociais e o método biográfico, e descreveremos o nosso percurso de investigação, nomeadamente as dificuldades e as hesitações com que nos deparámos. Fá-lo-emos sem esquecer a citação em epígrafe e o facto de a investigação ser delineada pelo olhar do próprio investigador.

1.A investigação em Ciências Sociais

As Ciências Sociais apresentam um objecto de estudo complexo: a realidade social. A realidade social é muito vasta, logo, o investigador deve delimitar o seu objecto de estudo. Contudo, o investigador vive vários impasses ao longo da sua investigação. Assim, nenhum investigador nem nenhuma investigação podem ser definidos na totalidade *a priori* (Demartini, 2001:50,51). Em finais do século XIX, Émile Durkheim impôs o termo de “ciências da sociedade” e permitiu que se passasse do estudo do Homem social, em si, na sua componente biológica, psicológica e social, para o estudo do facto social, ou seja, a sociedade, um produto criado pelo Homem (Queiroz, 2001:21, 25).

. Há, no entanto, uma dificuldade em encontrar uma designação para as Ciências Sociais que as englobe a todas de modo igual. Mas sendo estas constituídas por diversas ciências, apesar das suas diferenças, também apresentam semelhanças. Todas elas incluem conhecimentos sobre a natureza humana, a sociedade e o pensamento, mas apresentam o mesmo objecto de estudo, a sociedade, que é estudado de diferentes ângulos pelas diferentes ciências (Queiroz, 2001:15). Outro aspecto em comum entre estas ciências é a sua finalidade: todas elas visam a transformação do real. Na mesma linha, Lang (2001:91) refere que a investigação sociológica estuda a realidade para intervir nela e melhorá-la, sendo a sociologia uma ciência voltada para a *praxis*. É importante ter em conta, por isso, o contributo das diferentes Ciências Sociais no estudo da sociedade, ou seja, o emprego da interdisciplinaridade. A postura perante o objecto de estudo ou problemática é também comum entre as Ciências Sociais, pois consideram que o conhecimento não resulta de uma lei, mas de uma pesquisa empírica que permite uma recolha de dados sistemática e minuciosa (Queiroz, 2001:17, 23).

Por outro lado, o investigador em Ciências Sociais é influenciado pela sua visão política da sociedade. Estuda o objecto na sua unidade e interdependência, ou seja, de um ponto de vista estrutural. Como podemos ler em epígrafe, a investigação apresenta uma forma de ver a realidade, o que não significa que seja a única. Para além disso, não podemos esquecer que a sociedade actual é cada vez mais complexa, o que leva ao surgimento de novos problemas (Queiroz, 2001:24, 27). Assim, embora a nossa investigação tivesse partido de uma questão e de objectivos pré-definidos, mantivemos uma postura aberta aos questionamentos ao longo da investigação. Na construção do conhecimento científico não há receitas, pois a pesquisa é um processo inacabado.

2.O método biográfico ou as “histórias de vida”

A aproximação biográfica parece-nos, pois, particularmente prometedora nas ciências humanas. A riqueza deste procedimento particular para recolha de informação personalizada reside nas suas múltiplas facetas e nas suas diversas possibilidades, mas nisso se funda também a complexidade da análise do material obtido.

Poirier *et al*, 1995:42

Antes de nos centrarmos na metodologia adoptada para a orientação e a obtenção de dados no nosso estudo, consideramos importante abordar o velho debate entre a metodologia quantitativa e a metodologia qualitativa. De acordo com Campos (2001:181), enquanto em investigação quantitativa se procura a precisão e a objectividade, na investigação qualitativa procura-se conhecer um fenómeno social, os sujeitos nele envolvidos, enquanto pertencentes a um grupo social. As ciências exactas só se concentram no geral, quando a existência humana é constituída pela participação na vida social, localizada num tempo e num espaço (Poirier *et al*, 1995:145).

Nos anos 70 assistiu-se, precisamente, ao triunfo dos métodos quantitativos, pois eram considerados mais rigorosos, de maior precisão numérica para as “ciências duras” e exactas. Contrariamente, as ciências humanas tradicionais eram consideradas vagas e superficiais, como as histórico-morais. De facto, segundo Ferrarotti (2007:16), os métodos quantitativos apresentam as suas vantagens: devido à utilização de instrumentos conceptuais pré-definidos, permitem previsões seguras e massivas sobre o êxito e o tempo real necessário para a investigação, o que leva a uma ilusão de totalidade. O autor apresenta, contudo, uma crítica aos métodos quantitativos: os seus instrumentos são pré-concebidos, para serem aplicados de modo distanciado do “objecto” de investigação. As

histórias de vida, por outro lado, implicam uma profunda compreensão, o fomento da confiança dos interlocutores, não se limitando a colocar cruces nos quadrados, saber ouvir, ler e compreender para além do inventário sociográfico ou do que é evidente (*ibidem*, 17). De acordo com Demartini (2001:51), a pesquisa qualitativa encara a investigação como um processo e a interacção dialéctica entre o pesquisador e o seu objecto leva à transformação de ambos, ou seja, o conhecimento implica transformação.

Para justificar a utilização do método biográfico ou das “histórias de vida” nesta investigação é incontornável a referência ao estudo de Ferrarotti (2007) sobre as histórias de vida como método. De acordo com o autor, há fortes argumentos que validam os métodos qualitativos como estratégias privilegiadas para o estudo de aspectos sociais, especialmente no caso das histórias de vida, tal como salientam Poirier *et al*, na transcrição em epígrafe. Os seres humanos não se resumem a dados, mas constituem um processo que age criativamente sobre o mundo quotidiano, o que implica, por sua vez, uma relação do sujeito com o contexto. Os factos sociais não são susceptíveis de estudos em sentido matemático, pois o homem é um processo e não um dado e as “leis” que com ele se relacionam não são válidas em qualquer contexto nem intemporais. Ao contrário dos outros animais, o homem não é um animal programado, o que nos recorda o conceito de plasticidade humana exposto na segunda parte deste trabalho. Esclarece que é verdade que o dado quantitativo, estatístico, é fundamental e as suas repetições levam à definição de uma classe de fenómenos e a um “tipo” interpretativo (categorias e análise de conteúdo) de algo socialmente vasto; contudo, o real em sociologia não se manifesta na repetição e uniformidade, mas na diferença e na ruptura revolucionária (Ferrarotti, 15, 21, 22).

Ferrarotti (2007) procede a uma análise cronológica do método das histórias de vida. Em 1975 publicava já um estudo sobre este método e falava-se já de “histórias de vida”, entendido entre os investigadores em estudos sociais como um método sério para a análise do sociológico, talvez o único que permitia o contacto directo com o “vivido” das pessoas e a fundamentação da investigação social (2007:16). Todavia, era ainda entendido como um método de segunda categoria. Na mesma linha, Poirier *et al* consideram que a frequente recorrência às histórias de vida como metodologia de estudo deveu-se à mudança tecnoeconómica e sociocultural ocorrida em meados do século XX. Nos anos 50, na Europa, desenvolveu-se um movimento a favor da recolha directa ou indirecta de testemunhos “vividos”, no domínio da história, da etnografia, da psicologia, da sociologia e da literatura (Poirier, 1995:3,9). De acordo com Campos (2001:182), o

método dos relatos orais, como as histórias de vida e as entrevistas abertas, constituem os métodos mais utilizados em investigação qualitativa. Aliás, nos finais dos anos 60, assistiu-se a uma proliferação da História Oral na Europa ocidental, sendo uma forma de dar voz aos excluídos (Lang, 2001:94).

Deste modo, as histórias de vida permitem a expressão e a formulação do quotidiano vivido pelo sujeito social. Implicam uma relação significativa entre os investigadores e os sujeitos de investigação, uma interacção, logo, o investigador é também um “investigado”, encontrando-se numa situação mais desprotegida e insegura em comparação com a posição do investigador em métodos quantitativos. As histórias de vida permitem ainda estudar acontecimentos específicos que influenciam o destino de grupos inteiros de uma população e de um grupo (Poirier, 1995:146) e contribuem para a memória histórica. O acto de lembrar consiste na recuperação do “eu” da história vivida, interpretando-a actualmente como uma vivência do passado (Lucena, 2001:118). Em suma, as histórias de vida visam a reconstrução da cultura, da história, da tradição de uma comunidade, de um grupo ou camada social (Ferrarotti, 2007:37). De acordo com Lang (2001:96), trata-se de uma metodologia qualitativa que permite conhecer o presente e o passado próximo e visa conhecer versões diferentes sobre um acontecimento ou facto, tal como apresentamos no nosso estudo duas versões sobre o ETP.

As histórias de vida pretendem, assim, conferir à vida quotidiana uma dimensão sociológica, histórica ou literária, demonstrando a crença no indivíduo, na valorização do “eu” e da sua história (Poirier *et al*, 1995:83). Esta procura biográfica representa a reabilitação do “eu” nas ciências humanas e constitui um importante instrumento de investigação em ciências humanas: «Na medida em que a psicologia social sente necessidade de compreender o sentido que tem, para aqueles que nela participam, uma situação dada, estes documentos [pessoais] são uma fonte inapreciável de informações científicas» (Angell & Friedman, 1963 *apud* Poirier *et al*, 1995:86).

3.O percurso investigativo: procedimentos e opções

Para se fazer um pesquisador é preciso ter claro o olhar com que se olha, o modo pelo qual se olha e, ainda, considerar o lugar a partir de onde se olha para determinadas realidades.

Gusmão, 2001:81

Dado que a educação é um processo dialéctico (Magalhães *et al*, 1991:39) e tendo em conta as vantagens da metodologia qualitativa referidas no capítulo anterior, optamos

pelo método biográfico como “olhar” para estudar a problemática a que nos propomos neste estudo, da (re)conceptualização da relação estabelecida pelos “maus alunos” com o saber escolar devido à frequência de um CPA. Contudo, como sabemos, investigação quantitativa e investigação qualitativa não se excluem, mas completam-se. Posto isto, optámos por utilizar uma metodologia qualitativa no nosso estudo pelas razões que foram expostas no capítulo anterior, mas sem descurar dados estatísticos resultantes de investigações quantitativas sobre o ETP.

3.1.Primeira fase: a realização das entrevistas

Sendo a metodologia qualitativa, nomeadamente a construção de narrativas biográficas, uma experiência ainda nova para mim enquanto investigadora, deparei-me com vários dissabores devido à minha opção metodológica. No que diz respeito ao instrumento de investigação utilizado, a entrevista, este colocou-me alguns problemas.

Para obter dados que nos permitissem concretizar os objectivos estabelecidos no início deste estudo, foi realizada uma entrevista semi-directiva a um rapaz de 20 anos e a uma rapariga de dezoito anos a frequentar o segundo ano do CPA de Desenho, Medição e Preparação de Obra, do CICCOPN. Foi colocada uma questão inicial aberta: *Imagina que poderias realizar o filme da tua vida. Que momentos, espaços e personagens escolherias e porquê?* À medida que a entrevista ia decorrendo, outras questões orientadoras foram sendo colocadas, como *Quando pensas na escola, há alguma situação ou vivência de que te recordas particularmente? O que é o saber para ti? Em que sentes que és competente? E incompetente? Onde aprendeste esse saber? O que pensas que sabes da vida? Da música, de namorados, futebol, da família? O que é para ti trabalho? E a família? O que é mais importante para ti para construir família?* Todas estas questões abertas visaram a resposta à nossa pergunta de partida, sem que por isso fossem descuradas outras questões enriquecedoras da nossa investigação.

No que respeita à presença de um ou vários auditores na recolha das histórias de vida, consideramos, tal como Poirier *et al* (1995:12), que a presença de diversos auditores pode permitir um maior aprofundamento dos temas, uma melhor contribuição do informante e um maior à vontade. Dado que sou formadora dos sujeitos de investigação, considerou-se que a presença da Doutora Maria José Magalhães, orientadora desta investigação, se não em todas as entrevistas, mas em algumas, poderia ser crucial. Posto isto, a entrevista do nosso sujeito de investigação do sexo masculino foi realizada na

presença de dois auditores, de modo a que aprofundasse a sua história de vida, devido à presença de um auditor desconhecido.

Na realização das entrevistas, senti na pele um dos dilemas metodológicos do método biográfico, referido por Poirier *et al* (1995:11). Não sabia se deveria interromper os entrevistados ou dar-lhes total liberdade para falar, sendo este dilema o que Poirier *et al* designam por «relação biográfica». De acordo com a investigação americana das *life histories*, o narratário deve ser um «presente ausente», ou seja, deve limitar-se a registar a narração, transcrevendo-a de forma neutra, sem subjectividade. Porém, muitos autores sublinharam que «A “recepção” da narrativa não é meramente passiva; o entrevistador encontra-se inteiramente comprometido nesta empresa de criação comum» (Poirier *et al*, 1995:24). Como professora de profissão, não estou muito habituada a ouvir e a deixar as pessoas falar com toda a liberdade, daí que tenha sido uma experiência nova para mim, sendo que os sujeitos de investigação são meus alunos. Relativamente a esta questão, foi enriquecedor para mim, não só como investigadora, mas também como professora, poder ouvir alunos meus a falar sobre o seu passado, as suas experiências, os seus sentimentos em relação à escola, os seus projectos para o futuro. Assim, seguimos o “conselho” de Poirier *et al* (1995:11) da adopção de uma postura intermédia na realização de entrevistas semi-directivas, isto é, a concessão da liberdade de palavra aos entrevistados, mas com alguma orientação da nossa parte, através de um plano-guia da entrevista (*cf.* Anexo I).

3.2.Segunda fase: a transcrição das entrevistas

Após a realização das entrevistas, interrogamo-nos quanto à reprodução fiel e exacta do seu conteúdo gravado, nomeadamente sem modificação das lacunas do discurso, dos erros de língua, das hesitações do narrador ou das repetições de informação. Como professora de Português, confesso que não foi para mim fácil transcrever as entrevistas com visíveis erros de língua, sendo os entrevistados, ainda para mais, meus alunos! Porém, recorri ao auto-controlo e mantive presente na minha mente que, na construção da narrativa, poderia proceder, com o devido doseamento, às transformações necessárias no texto para que se tornasse mais facilmente compreensível (Poirier *et al*, 1995:13).

Na verdade, a transcrição de discursos orais para o registo escrito coloca alguns problemas. Da mesma forma que se considera que a tradução é uma forma de traição do texto de partida, também há quem considere que a passagem do oral para o escrito «trai»

o texto original, pois o enunciado oral e o enunciado escrito apresentam várias diferenças (Poirier *et al*, 1995:15). Na *Gramática Pedagógica e Cultural da Língua Portuguesa* (Gomes, 2008:70-71), apresenta-se como principais diferenças entre o oral e o escrito a presença física no caso do primeiro, mas a ausência no segundo, o que exige, no caso do escrito, uma maior pormenorização da informação e tem a vantagem, no caso do oral, de ser mais económico para a linguagem; a informalidade da mensagem no caso do oral, sendo utilizado um vocabulário mais corrente, com interrupções, hesitações, sobreposições, entoação, pausas, utilização da linguagem não verbal, erros de língua (dado que a recepção da mensagem é imediata, não permitindo uma reflexão atempada sobre o discurso) e a maior formalidade e o maior cuidado da linguagem no caso do discurso escrito, com um vocabulário escolhido, uma maior pormenorização da informação e um maior respeito pelas regras da língua. Todas estas diferenças se tornam evidentes, assim, no momento da transcrição das entrevistas dos sujeitos de investigação, que constituem discursos orais, com vista à construção da narrativa biográfica, um discurso escrito.

Por outro lado, como referem Poirier *et al* (1995:15), o discurso oral, nomeadamente o acto de narrar histórias, encontra-se intimamente dependente das suas condições de produção, ou seja, do seu contexto e, assim, dos seus interlocutores: «É assim que se pode afirmar que a transcrição do enunciado, tornado texto, perde uma parte do seu sentido: o texto fora do contexto seria, então, traído». Encontra-se ainda subjacente ao contexto de produção do discurso oral uma grande complexidade, pois implica entoação, gestos e dramatização, sendo construído em função do sistema sociocultural em que é produzido. Logo, há sempre transformações que ocorrem na passagem do texto oral ao texto escrito, ainda que se evite ao máximo fazê-las. Os relatos orais apresentam uma dupla identidade: são orais e escritos, porque são transcritos (Demartini, 2001:16, 58).

O meu maior problema, talvez por preguiça ou por “birra de investigação” (acredito que todos os investigadores as têm!) foi, de facto, a transcrição das entrevistas. Quando iniciei a transcrição, comecei a duvidar seriamente do instrumento escolhido para a recolha dos dados. «Talvez devesse ter escolhido a investigação quantitativa, lá aprendia a trabalhar com SPSS e o computador fazia tudo», pensei eu, na minha ignorância. Foi então que interrompi a transcrição para ler Poirier *et al* (1995) e fazer um esforço para encontrar uma luz ao fundo do túnel. E li que é natural não conseguir transcrever tudo na primeira audição da entrevista: «A transcrição duma narrativa oral é

um trabalho longo, fastidioso e minucioso» (*ibidem*, 52). Aí, respirei de alívio. Afinal, o defeito não é meu! Depois li que é recomendável e crucial que seja o investigador a fazer a transcrição das entrevistas. De facto, a transcrição é um processo bastante moroso, irritante, desmotivante, mas, enquanto o investigador transcreve, dá conta das principais temáticas ou categorias presentes na entrevista, o que facilitará a última fase da investigação, a análise de dados. Deste modo, podemos considerar que a transcrição das entrevistas pelo investigador é um “mal necessário”.

As entrevistas foram ouvidas várias vezes: uma primeira vez permitiu a construção daquilo que Poirier *et al* designam por «exemplar *princeps*» (1995:54) e uma segunda e terceira vez para preencher os espaços em branco. Na transcrição das entrevistas surgiram algumas dúvidas, nomeadamente até que ponto poderíamos corrigir ou manter as repetições, os erros de língua, as pausas, os suspiros ou os silêncios. Enquanto realizávamos as transcrições, em momentos de dificuldade em compreender o discurso e devido à preocupação em compreendê-lo, o acesso ao seu conteúdo tornou-se vedado: «(...) a preocupação com a reprodução minuciosa e integral, em lugar de facilitar o acesso ao indivíduo, torna opaca a dimensão pessoal. O texto escrito fica chato e morno, de tal forma que é sempre preferível que o analista seja também o entrevistador» (Poirier, 1995:55). Porém, Demartini (2001:54) considera que, quando são utilizadas fontes orais, como entrevistas e histórias de vida, a análise está presente desde a primeira entrevista realizada.

3.3.Terceira fase: a construção das narrativas biográficas

No que diz respeito à construção da narrativa biográfica, há um problema que se relaciona com o facto de o narrador, na sua narração, distorcer e adaptar a realidade, ocultando, por vezes, certas informações (Poirier *et al*, 1995:25). Ferrarotti (2007:29) salienta também o contributo de Freud no que diz respeito à memória, a qual, por vezes, bloqueia parte do “vivido” ou duvida acerca do mesmo. Por outro lado, cada indivíduo tem uma auto-percepção da sua história de vida. Pode, por isso, omitir as partes da sua vida que não lhe agradam, salientando aquilo de que tem orgulho. Contudo, tal não desvaloriza o seu testemunho, dado que cabe ao narratário, ao redigir a respectiva narrativa biográfica, distanciar-se dessa subjectividade, à luz do seu conhecimento científico. Saliente-se, ainda, que a narrativa biográfica opera a nível da dinâmica social, pois o narrador não se representa apenas a si próprio como indivíduo, mas ao grupo social

de que faz parte, sendo uma espécie de porta-voz do mesmo (*ibidem*, 26, 34). Como escreveu Lejeune (1980 *apud* Poirier *et al*, 1995:88), «(...) cada vida é relativizada e perspectivada pelas outras». Todavia, o mesmo não deixa de suceder numa investigação quantitativa que utiliza o método do questionário, levado a cabo via *e-mail*. Quem nos garante que as informações fornecidas correspondem à verdade? Quem nos garante que a mesma pessoa não responde a vários questionários, fazendo-se passar por pessoas diferentes? E, para além disso, o que é a verdade? Assim, mesmo que as informações fornecidas pelo investigador em metodologia qualitativa estejam distorcidas ou que a narração dos sujeitos de investigação seja demasiado egocêntrica e condicionada por saber que são objecto de investigação, a narrativa transmite sempre uma certa verdade sobre o sujeito. As narrativas biográficas ou histórias de vida levantam um problema devido ao facto de apresentarem a vida *vivida*, o que leva a que sejam possíveis várias leituras, não indo ao encontro da objectividade esperada em investigação científica (Poirier *et al*, 1995:29). Para além disso, há sempre «um fosso (...) entre a realidade objectiva e a que é representada subjectivamente» (*ibidem*). De acordo com Demartini (2001:54), a construção do relato depende da interacção entre investigador e investigado. Para além disso, o objectivo da investigação qualitativa não é criar uma ciência do vivido, mas abordar o objecto de estudo relacionando o indivíduo, o acontecimento e a sociedade (Poirier *et al*, 1995:148,149).

A história de vida é considerada um produto inacabado, como uma matéria-prima a trabalhar (Poirier *et al*, 1995:36). Na construção das narrativas biográficas tivemos a preocupação de tornar o texto acessível a possíveis leitores, mas sem alterar demasiado a sua versão original. Suprimos as interjeições, as repetições, as partes sem lógica, corrigimos alguma sintaxe, pontuação e maiúsculas. Organizámos a informação segundo os seus principais temas e dividimos a história de vida em secções intituladas com frases proferidas pelos sujeitos de investigação. Mantivemos a primeira pessoa verbal nas histórias de vida, pois consideramos que tal permite uma aproximação do leitor e contribui para a sinceridade e subjectividade da narrativa. No final atribuímos um título a cada história de vida, transcrevendo uma frase que consideramos sintetizadora da história de cada sujeito. Uma outra questão que se coloca numa fase final da construção da narrativa é a verificação do testemunho facultado pelo sujeito de investigação. Esta é imprescindível, pois sem ela a credibilidade do documento obtido será comprometida. Por isso, as histórias de vida foram lidas pelos sujeitos de investigação, os quais indicaram as alterações às quais era necessário proceder.

Dei por mim, depois de construir as narrativas biográficas, a observar nas aulas os sujeitos de investigação, meus alunos, e a compreender os seus comportamentos. É, de facto, crucial para um professor conhecer senão toda a história de vida dos seus alunos, parte dela, ou, pelo menos, as suas experiências com a escola. Senti que se instaurou, até, entre mim e os sujeitos de investigação, uma relação de maior proximidade, diria, até, de cumplicidade. Todavia, por vezes interroguei-me se, na construção e análise das histórias de vida, estaria a fazê-lo com rigor ou a ser influenciada pelo meu próprio sistema de representações sociais, até porque sou formadora dos sujeitos de investigação.

3.4.Quarta fase: a análise de conteúdo das histórias de vida

Após a realização das entrevistas, da sua transcrição e da construção das narrativas biográficas, procedemos à fase mais rica desta investigação: a análise do conteúdo. Elaboramos uma grelha de categorias e de sub-categorias (*cf.* Anexo IV e Anexo V) de cada história de vida, tendo sido esta uma fase de trabalho sobre o texto. Jobert (1984 *apud* Demartini, 2001:56) designa esta fase da investigação por “saturação”, ou seja, a evidência dos temas culturais predominantes ou de “modelos de base”. Lang (2001:98) considera que se trata de decompor o texto nos seus elementos essenciais. Saliente-se que os critérios para a escolha das categorias de análise foram a exclusão mútua, a pertinência, a homogeneidade e a eficácia, tendo sido esta escolha da nossa inteira responsabilidade. Procedeu-se, de seguida, ao cruzamento das categorias e sub-categorias presentes nas histórias de vida de Bruno e Sofia, dado que estamos perante um sujeito de investigação do sexo feminino e um sujeito de investigação do sexo masculino, um deles pertencente a uma associação de solidariedade social e outro não. Analisamos, deste modo, as semelhanças e as diferenças nas histórias de vida dos dois sujeitos de investigação. Tivemos em conta, também, em cada história de vida, aquilo que foi dito pelos sujeitos de investigação, mas também o que não foi dito, pois a ausência de determinadas informações possui uma justificação que pode ser de origem sociológica (Demartini, 2001:57). Procuramos, também, salientar, ao longo da análise, o *thesaurus*, ou seja, a terminologia própria do grupo social em estudo, assim como das palavras repetidas ao longo da entrevista para fazer referência aos momentos da sua história de vida e aos seus principais intervenientes (Poirier *et al*, 1995:109). Seleccionámos, também, algumas palavras empregues pelos sujeitos de investigação com um significado que não corresponde ao habitual, para demonstrar que estes jovens possuem um código

linguístico específico, tal como foi referido em capítulos anteriores. Gusmão (2001:73) salienta que as palavras não são inocentes, principalmente na investigação. Estabelecemos, ainda, uma conexão entre as narrativas biográficas e os conceitos teóricos expostos na segunda parte do nosso trabalho.

Demartini (2001:55) considera que a análise da história de vida constitui uma construção progressiva de uma representação do objecto sociológico e a estabilização da representação indica que a análise está pronta. Como afirmam Poirier *et al* (1995:79), a análise da narrativa é uma espécie de comentário de texto. As histórias de vida foram analisadas segundo a perspectiva de que constituem um testemunho de um grupo, do ponto de vista sociológico e psicológico. De acordo com a perspectiva etnográfica, «(...) o narrador não é um sujeito isolado, faz parte de vários grupos, de uma sociedade e de uma cultura precisas» (Poirier *et al*, 1995:31). Assim, a história de vida é situada socioculturalmente e constitui um testemunho sobre o grupo, neste caso, do grupo que designamos por “maus alunos”. Saliente-se que a realidade sociocultural do locutor se decompõe em vários níveis, distintos entre si, sendo o mais importante o nível da *vida vivida*, dos factos reais e agidos, dos costumes, hábitos e da ética social.

Numa fase final da análise, foi efectuada uma “análise horizontal” das categorias, encadeando-se parte a parte da totalidade do discurso. Seleccionámos, ainda, as citações mais significativas das histórias de vida para efectuar a sua análise. O desafio da análise de conteúdo é, precisamente, dar sentido a um conjunto de factos, sem aniquilar a riqueza do texto (Poirier *et al*, 1995:101) e nós não escapamos a ele. Na mesma linha, Demartini (2001:56) considera importante ter em conta as relações dos fragmentos com a totalidade na análise de cada história de vida. A análise de conteúdo nunca se dá por terminada e constitui um trabalho subjectivo sobre um material humano (Poirier *et al*, 1995:112).

Capítulo II

Bruno e Sofia: histórias de vida cruzadas

Nesta secção analisamos o conteúdo das histórias de vida apresentadas na primeira parte deste estudo, salientando as principais categorias e sub-categorias nelas presentes (*cf.* Anexo IV e IV), começando pela infância e pelo ingresso na escola, pelas relações familiares, com os pares e com outras figuras de referência, pelas vivências a nível escolar, procedendo posteriormente à análise do ingresso no CICCOPN e das mudanças operadas a nível escolar e identitário. Cruzamos, ainda, as categorias e sub-categorias da história de vida de Bruno e de Sofia, apresentando os pontos em comum e as suas diferenças, e concedendo importância tanto às presenças, como às ausências a nível categorial.

1.Duas infâncias complicadas

Ambos os nossos sujeitos de investigação, Bruno e Sofia, viveram de forma conturbada a sua infância.

Bruno foi para a Suíça com um mês e viveu lá até aos seis anos, cuja adaptação não foi fácil, devido a diferenças culturais. Apesar de a Suíça ser um país tecnologicamente mais evoluído, do ponto de vista social não se adaptou da melhor maneira. Hoje, aos vinte anos, considera que se identifica mais com este país, devido à sua organização e evolução «[Na Suíça] Uma pessoa sai para o trabalho, mas chega cedo e tem tempo para fazer tudo» (p.11). Aos seis anos regressa a Portugal: «Eu decidi voltar para Portugal, contra a vontade dos meus pais. Eu estava lá bem, mas a minha vontade era estudar cá, sentia-me cá bem e agora estou cá» (p.11). É curioso constatar a afirmação de que o regresso a Portugal foi uma decisão sua, quando tinha apenas seis anos de idade. Esta transição também não foi fácil devido às dificuldades com a Língua Portuguesa, como referiremos de seguida. Ao fim e ao cabo, Bruno não teve a oportunidade de criar raízes com nenhum dos países durante a sua infância. Em termos sociais, considera que se identifica mais com a cidade do Porto, devido ao facto de as pessoas serem mais bem-dispostas e de gostarem de viver a vida.

Já as dificuldades na infância de Sofia, época da sua vida que considera ter sido a mais significativa, deveram-se à separação precoce dos pais quando tinha quatro anos, idade que faz questão de salientar ao longo da sua história de vida: «Eu era muito novinha, tinha quatro anos» (p.22). Para Sofia este é um momento significativo porque lhe permitiu reflectir sobre o futuro e a família que um dia deseja construir:

«Este momento fez-me reflectir sobre o meu futuro, sobre o tipo de homem que eu quero para mim. Sobre o tipo de família que eu quero construir. E teve essa importância porque fiquei muito revoltada. Pensava sempre que os meus pais se tinham separado por minha causa, por ser a mais novinha».

(p.22, 23)

As cicatrizes que Sofia e as irmãs mantêm são marcas de uma infância baseada na insegurança e na violência. Sofia afirma sem reservas que «(...) foi devido a contrariarem-me» (p.24) que bateu com a cabeça até rebentar uma veia: «Então, quando me contrariavam, batia sempre com a cabeça em qualquer lugar, para fazer chantagem» (p.24). Desejava brincar com as duas irmãs, mas elas não deixavam e não lhe davam atenção. É interessante a desresponsabilização de Sofia perante esta atitude, culpando as irmãs do sucedido: «Elas contrariaram-me e não estavam a tomar conta de mim» (p.24). O sucedido ocorreu quando tinha três anos e o pai ainda vivia com ela: «(...) já sabia como manipular (...)» e «Era a minha maneira de conseguir as coisas que queria» (p.24). As cicatrizes das irmãs devem-se a conflitos entre elas e à ausência de modelos parentais fortes: «A minha irmã mais velha tinha a mania que, quando os meus pais se separaram: “Ah, eu é que mando, tu não falas, ficas aqui a limpar”» (p.24).

2.Duas experiências diferentes no Primeiro Ciclo

Ao fazer referência à entrada na escola, Bruno afirma que «No caso da Escola Primária, tive uma professora que era mulher da palmatória, isto é, aquela mulher à antiga» (p.12). Todavia, esta desempenhou um importante papel na sua adaptação em Portugal, pois compreendeu as suas dificuldades e sempre o incentivou. Por isso, apesar do seu método rígido, ela foi extremamente compreensiva. Estas afirmações do nosso sujeito de investigação demonstram que, de facto, tal como expusemos no Capítulo VI da segunda parte do nosso estudo, a relação com o saber escolar passa também pela relação identitária com os agentes educativos, nomeadamente com o professor:

«Essa professora foi extremamente compreensiva e, apesar da agressividade dela, compreendeu sempre, sempre puxou por mim e fez de mim, nessa altura, um dos melhores alunos da turma».

(p.13)

Bruno salienta também as suas dificuldades nesta fase da sua vida em adaptar-se à Língua Portuguesa, tanto na escrita como na oralidade. Uma das diferenças existentes entre os nossos sujeitos de investigação quanto ao seu percurso escolar é o facto de Bruno, desde cedo, ter desenvolvido o gosto pela Matemática, contrariamente a Sofia, que afirma que no início do seu percurso escolar não gostava nem de Português, nem de Matemática, aliás, não gostava de nada na escola. Bruno descreve o acto de fazer cálculos e contas como algo de «fabuloso» (p.13): «Cheguei ao quarto ano, no 3.º Período, já tinha o livro, eram duzentas e tal folhas, já o tinha acabado!» (p.13).

Para Sofia a entrada na escola foi um período difícil, pois seguiu-se ao divórcio dos pais e estava ainda a sentir as consequências negativas dessa situação familiar. Para além disso, foi criada pela irmã do meio:

«Não foi nada fácil [a entrada na escola], porque eu sou muito carente. A minha irmã sempre me deu muito carinho, sempre me apoiou em tudo e deu-me a educação mediante o que ela teve. Mas ser criada por uma irmã é um bocado diferente, fui criada pela minha irmã do meio, a Orquídea. Ela era muito novinha quando começou a cuidar de mim».

(p.25)

Desde o início que afirma ter desistido e começado a copiar, por achar que não era capaz de atingir os objectivos propostos. Nesta fase, não reconhecia a importância da escola, considerando-a, mesmo, um sacrifício: «E achei que não era importante para mim a escola. (...) Para mim a escola só existia para dar dores de cabeça» (p.25). De facto, nesta fase inicial do seu percurso escolar, nenhuma figura de autoridade lhe transmitia a importância da escola, já que o pai tinha saído de casa, a mãe, como analisaremos de seguida, trabalhava todo o dia e a irmã do meio, uma espécie de “mãe substituta”, ela própria não considerava a escola importante. Todavia, Sofia menciona que a professora da Escola Primária era uma boa professora e que acreditava nas suas capacidades, mas isso não foi suficiente para que comesse a acreditar em si e mudasse a sua relação com a escola, ao contrário do que sucedeu com Bruno. Assim, continuou a negar a importância da escola e sempre que lá chegava ia para o castigo. Para além disso, na sua história de vida denota o facilitismo que vivia na escola, dado que a professora a transitava de ano devido à piedade que sentia em relação aos seus problemas familiares. Talvez tenha faltado, neste caso, a rigidez da professora de Primeiro Ciclo de Bruno, cuja exigência e motivação simultâneas lhe permitiram ultrapassar as suas dificuldades. No

caso de Sofia, a falta de exigência da parte da professora como que confirmava a crença da aluna de que não era capaz de atingir os objectivos propostos: «Eu passei sem saber escrever. E quase saber ler» (p.24).

3.O Terceiro Ciclo: ribalta vs indisciplina

Para Bruno, o Terceiro Ciclo foi um período de sucesso em termos escolares: «Acho que o 9.ºano foi mesmo a minha ribalta, isto é, foi quando as minhas notas explodiram por completo (...)» (p.13). Saliente-se, a propósito da linguagem e dos códigos linguísticos utilizados por alunos de contextos sócio-culturais humildes, questão abordada no Capítulo VII da segunda parte do nosso estudo, a utilização da forma verbal «caduquei», para se referir ao facto de ter baixado a classificação de Português. Em Língua Portuguesa, este verbo é empregue no sentido da prescrição de um documento, como o Bilhete de Identidade ou a Carta de Condução. A utilização desta forma verbal num contexto pouco habitual pode também dever-se ao facto de Bruno ter tido também como língua o Alemão, não sendo um falante do Português típico. Bruno salienta também o seu gosto pela aprendizagem; todavia, confessa que nem sempre fazia os trabalhos de casa: «No caso do meio do Básico, ia para as aulas e tinha o vício constante de aprender. Acho que era um aluno aplicado, mas os trabalhos de casa nem sempre fazia em casa» (p.13).

Contrariamente, a mudança de Sofia do Primeiro para o Terceiro Ciclo foi marcada por problemas disciplinares. Sofia descreve o seu comportamento indisciplinado na sala de aula:

«Eu atirava borrachas, gozava com os professores. Fugia às aulas, gozava com os *stôres* todos, era muito teimosa, detestava que me contrariassem (...). Eu, além de má aluna, também era muito mal-comportada. (...) Eu mudei de escola e foi sempre processos disciplinares em cima. Eu entrava nas aulas e começava-me a rir».

(p.26)

Sofia não tinha, assim, o comportamento socialmente esperado das meninas, pois não era quieta e bem-comportada, como dita a construção social do género feminino (Souza, www.anped.org.br/reunioes/28/textos/ge23/ge231085int.doc). Se nos basearmos na teoria de Jung quanto ao género, verificamos que Sofia não corresponde ao modelo ocidental tipicamente feminino, mas ao modelo masculino: acentua o pensamento e a

sensação, demonstrando uma atitude extrovertida. Sofia demonstra não corresponder ao modelo ocidental feminino quando confessa que, a partir de certa altura, começou a ser conhecida por «Maria-Rapaz», devido ao facto de agredir colegas do sexo masculino por comentarem as suas alterações físicas devido à puberdade: «E ficava super-chateada, então, tinha que lhes ir bater. Só de olharem para mim, começava-lhes logo a bater» (p.27). Curiosamente, a este propósito, Bruno considera que «As raparigas (...) são muito mais aplicadas e trabalham muito mais (...)» (p.13). Esta visão de Bruno do sexo feminino em contexto escolar vai ao encontro das questões de género que abordamos no Capítulo V da segunda parte do nosso estudo. De acordo com a construção social do género feminino, as meninas devem ser bem-comportadas e empenhadas. A este respeito, diz Bruno: «Claro, as raparigas são muito instruídas nesse tipo de aspectos, isto é, estão habituadas a trabalhar, se trabalham, trabalham. Já estão habituadas a trabalhar» (p.13, 14).

Sofia faz referência também à sua professora de Matemática do Terceiro Ciclo, com a qual não estabeleceu uma relação positiva: «A minha professora de Matemática, para além de ser novinha, era muito má, muito estúpida». Uma vez mais se demonstra que a relação com o saber escolar também passa pela relação estabelecida com os agentes educativos. Neste caso, Sofia não estabeleceu um laço com a professora de Matemática, talvez devido ao factor idade: «(...) achava piada ela ser novinha e vir-nos dar aulas» (p.26). Para além disso, considerava que a professora não era suficientemente firme, o que era motivo para Sofia testar os limites da autoridade: «(...) achávamos que ela era assim um bocadinho insensível, não tinha pulso» (p.26). Saliente-se, na citação de Sofia, a utilização da primeira pessoa verbal do plural «achávamos», o que remete para o grupo dos “maus alunos” e não apenas para a história de vida de Sofia. Tal denota que, de facto, para estes jovens, o estabelecimento de limites e a exigência do cumprimento dos mesmos é crucial, pois tal demonstra a crença nas suas capacidades de os cumprir: «Eu também gosto muito de testar os limites. E, então, gostava de ver os professores chateados. Tinha professores que tinham pulso, que eu largava as asas e me metiam logo na rua» (p.26). Sofia afirma também que gostava de ser convidada a sair da sala de aula, pois era uma forma de chamar a atenção e de se sentir a líder, superior aos colegas.

Relata também duas fases da sua vida em que praticou comportamentos desviantes. Um deles relacionou-se com a prática do roubo de dinheiro a outros alunos da escola, a máquinas, a cacifos e até em lojas de roupa: «Dizia “Passa para cá o dinheiro”. [Eram da minha idade], alguns eram mais novos, até. Fazia assaltos às máquinas de

chocolates» (p.28). Saliente-se o orgulho com que narra estes seus feitos: «Uma vez tinha uma máquina de café, consegui entroncar a fechadura» (p.28). Descreve, com pormenor, o roubo de um biquíni na *Sportzone*, juntamente com uma amiga da QpI, que acabou mal:

«Então cheguei e fui provar o biquíni e tudo. Eu consegui tirar os arames, apanhei-lhe o jeito. Se tiver força e se souber o truque, isso é fácil de tirar. Com jeitinho. E, *prontos*, depois fui à casa [prorador], não é, a Rafaela estava sempre na porta»

(p.28)

Quanto ao motivo deste comportamento, Sofia refere a carência financeira. Acrescenta, ainda, que gostava de roubar e que só foi apanhada dessa vez: «Só [fui apanhada] dessa vez na *Sportzone*. Foi a única vez em que fui apanhada. (...) Só fui apanhada daquela vez. Nunca mais fui apanhada» (p.29). Esta repetição demonstra a tendência clara do nosso sujeito de investigação de testar as regras e os limites. Por outro lado, como refere Fernandes (2009:172), os comportamentos delinquentes constituem uma forma de aceder aos padrões de consumo dominantes: «(..) na falta da igualdade, resta aspirar ao igualitarismo de massas, que faz com que qualquer um se sinta com o direito à cidadania que o consumo parece outorgar». Tendo sido apanhada, serviu-se do mecanismo de manipulação que confessou utilizar desde a infância para fugir às consequências dos seus actos: «(...) tiveram que chamar a minha mãe, eu comecei logo a chorar. Claro, elas [as funcionárias] com pena disseram “*Prontos*”» (p.28). Confessa, ainda, que não sentia remorsos por ter este comportamento e que a mãe nunca desconfiou de que o fazia. Por fim, relata o roubo de cacifos da escola, tendo a preocupação, uma vez mais, de descrever ao pormenor o que fazia: «(...) tirava tipo umas peças que encaixam mesmo no canhão. Tirando essas peças, abre com qualquer coisa: um alfinete, um travessão, abre com tudo. Os canhões dos cacifos são muito fáceis de arrombar» (p.29).

Por volta dos quinze, dezasseis anos, iniciou o consumo de drogas leves: «Eu fumava e dava-me aquela sensação. Eu comecei a fumar para fugir um bocado do meu mundo. Eu criava outro mundo, assim, melhor, um mundo que me fazia sentir bem» (p.29). O consumo de droga constituiu, contrariamente, uma forma de fugir à realidade social e familiar em que estava inserida. Por outro lado, «A procura e a exibição ostensivas do risco são, frequentemente, as únicas possibilidades de inscrição no espaço público que estes jovens encontram» (Fernandes, 2009:172). Segundo ela, os pais, especialmente a mãe, nunca se aperceberam desta situação e tenta desculpar a mãe:

«Também acho que foi devido ao facto de ela vir cansada, de ter muitas preocupações, muitas dívidas, então, ela nunca teve conhecimento» (p.29).

4.O Ensino Secundário: uma batalha complicada para um, uma mudança de rumo para outro

Para Bruno, a passagem para o Ensino Secundário marcou o início de uma fase complicada do seu percurso escolar: «Até ao 9.ºano fui sempre o melhor aluno em quase todas as disciplinas, mas depois, por atitude própria, perdi-me um bocado. Perdi grande parte da minha vida» (p.14). Bruno apresenta como motivos desta vivência complicada do Ensino Secundário o facto de ter sido incluído numa turma em que não conhecia quase ninguém, dado que os colegas que tinham frequentado o Terceiro Ciclo com ele foram incluídos numa outra turma no 10.ºano. Confessa que sentiu desde o início «uma barreira», «um problema qualquer» (p.14). Consequentemente, «Baixei por completo as notas e não soube explicar porquê» (p.14). Todavia, inconscientemente, apresenta-nos o principal motivo da sua desorientação: as más influências. Assim,

«Tive a infelicidade de conhecer [certas] pessoas. Apesar de ser uma escola pública, de bons alunos (...), há pessoas que, pessoas normais, mas são pessoas que já estão lá há muito tempo, não querem muito sair da escola e estão lá por andar. Os pais também insistem e, para não estarem sem fazer nada em casa, vêm de vez em quando para a escola. Infelizmente, juntei-me a esse tipo de pessoas e, no 10.ºano, não consegui passar. No 11.º foi uma barreira totalmente [intransponível], em que perdi, nesse caso, o gosto pela Matemática».

(p.14)

É interessante a utilização do nome comum abstracto «infelicidade» e do advérbio de modo «infelizmente», palavras que transmitem sentimentos negativos, para se referir a este contacto com jovens alienados do percurso escolar. Este contacto foi estabelecido num momento de socialização na escola, no jogo de matreco no bar dos alunos, dado que estes jovens lhe deram «imenso à-vontade» (p.14). Apesar de tudo, este momento ensinou uma lição de vida a Bruno: a criação de laços com as pessoas certas. A necessidade que sentiu de criar laços com alguém levou-o a envolver-se, assim, com as pessoas erradas. A propósito desta confissão podemos citar uma passagem da obra

francesa *O Principezinho*, de Antoine de Saint-Exupéry (1943:68), referente à criação de laços humanos:

«(...) -Ando à procura de amigos. O que é que “estar preso” quer dizer?

-É uma coisa que toda a gente se esqueceu- disse a raposa.- Quer dizer que se está ligado a alguém, que se criaram laços com alguém.

-Laços?

-Sim, laços- disse a raposa. -Ora vê: por enquanto, para mim, tu não és senão um rapazinho perfeitamente igual a outros cem mil rapazinhos. E eu não preciso de ti. E tu também não precisas de mim. Por enquanto, para ti, eu não sou senão uma raposa igual a outras cem mil raposas. Mas, se tu me prenderes a ti, passamos a precisar um do outro. Passas a ser único no mundo para mim. E, para ti, eu também passo a ser única no mundo...».

Bruno considera que, apesar de ser importante a criação de laços com outras pessoas, o que, como referimos no Capítulo V da segunda parte deste nosso trabalho, contribui para o desenvolvimento da nossa identidade pessoal e social, porque é através dos outros que nos conhecemos a nós próprios, «(...) apesar de não se terem os laços necessários para conseguir integrar num grupo, que é uma turma, há que criar com as pessoas certas» (p.15). E acrescenta que «Por vezes, as pessoas certas não são aquelas pessoas que nos dão atenção ao primeiro. Primeiro precisamos de conquistar as pessoas e depois ver se as pessoas sentem valor ou não, mas depois criar um laço (...)» (p.15). Uma vez mais, podemos relacionar as palavras de Bruno com a obra de Antoine de Saint-Exupéry, em que o Principezinho aprende com a raposa que, para criarmos laços com alguém, temos que lhe dedicar tempo e ter paciência.

Para Sofia, o Ensino Secundário foi um momento de viragem. Foi nessa altura que teve conhecimento do CICCOPN, quando frequentava o Ensino Recorrente. Tinha onze unidades para concluir, pelo que foi obrigada a fazê-las num mês para poder ingressar nesse ano no CICCOPN. Para além disso, desejava obter bons resultados, o que denota uma mudança de objectivos a nível escolar: «Aí já queria tirar boas notas. Eu entrei no CICCOPN com média de 17» (p.30). No entanto, chama a atenção para o facto de um CPA ser mais exigente do que o Ensino Recorrente.

5.As relações familiares, com os pares e outras figuras de referência

Nesta secção analisaremos as relações que os nossos sujeitos de investigação estabelecem com a família, nomeadamente com o pai, a mãe e irmãos ou irmãs, e ainda

com os pares, como namorados e namoradas, e com outras figuras de referência na sua vida que não pertencem à família, dado que a identidade se constrói através das relações que estabelecemos com os outros e que a relação que se estabelece com o saber escolar, como veremos, não depende somente da instituição escolar.

5.1. A relação com o pai: uma relação de apoio vs uma relação de rancor

A propósito do momento conturbado vivido no Ensino Secundário, Bruno recordou a intervenção do pai nesse processo. Um dia este deslocou-se à escola para falar com a Directora de turma sobre as notas de Bruno. Para o nosso sujeito de investigação, foi um momento que o marcou e que assinalou uma reviravolta no seu percurso escolar. Podemos constatar aqui a importância da família, nomeadamente dos progenitores, no percurso escolar dos jovens. Bruno caracteriza o seu pai da seguinte forma: «O meu pai não é pessoa de bater, é pessoa de falar, apenas falar e chamar a atenção, para a gente ter normas, é uma pessoa que sabe conversar e fazer as pessoas pensar» (p.15). Salienta, assim, a importância do apoio do pai na sua vida e reconhece o seu esforço para que tenha um bom futuro. Aliás, podemos considerar que foi esta tomada de consciência que permitiu a reviravolta na relação negativa que Bruno estava a estabelecer com o saber escolar: «[O meu pai] luta todos os dias para o seu filho e eu não estava a cumprir a minha obrigação, que era estudar e tirar as notas devidas para tirar o Secundário; eu estava a degradá-las. Fez-me cair em mim e reconheci o erro» (p.15).

Sofia, por sua vez, estabeleceu desde cedo com o pai uma relação baseada no rancor: «Eu não podia com o meu pai, desde pequenina» (p.23). Este rancor pode ser explicado pelo facto de, desde pequena, lhe ter sido transmitida pela mãe a ideia de que, para o pai, Sofia tinha sido uma filha indesejada:

«Então, a minha mãe também não queria aumentar esse rancor que eu tinha pelo meu pai. Antes de eu nascer, quando a minha mãe engravidou, o meu pai disse que não queria mais nenhum filho, ou uma filha, ele não queria mais filhos. Então, lembro-me da minha mãe me contar isso desde pequenina e eu, quando o meu pai pegava em mim ao colo, tinha sempre de gerir isso».

(p.23)

Sofia confessa ainda que, aquando da separação dos pais, não desejava ficar a viver com o pai e que a decisão do Tribunal dependia também da decisão da irmã do

meio, visto que ela era ainda menor: «Eu estava dependente de ir para o meu pai. E eu não queria nada, porque tinha um bocado de fastio ao meu pai. E também tinha aquela sensação que o meu pai era mau e nós dávamo-nos muito mal» (p.23). Relata também as difíceis e contrariadas visitas ao pai após o divórcio, em troca do sustento que fornecia por ordem do Tribunal: «Eu lembro-me que às vezes saía a chorar, muitas vezes (...). E ia obrigada» (p.23). Confessa que tinha sempre a esperança de que a irmã Orquídea inventasse uma desculpa, para que ela também não tivesse de visitar o pai.

Podemos considerar, no entanto, que a relação de Sofia com o pai era um tanto ambivalente. Por um lado, afirma que a mãe sempre a incentivou a manter um relacionamento com o pai, o que não se coaduna com o facto de ter informado Sofia acerca de ter sido por ele indesejada, o que não facilitou, desde o início, o relacionamento entre pai e filha: «A minha mãe sempre nos obrigou a manter um relacionamento com o meu pai». Por outro lado, o único aspecto negativo que Sofia aponta ao pai é o facto de ser mulherengo. Aliás, refere algumas características positivas, nomeadamente a honestidade e a não recorrência à violência:

«O meu pai era impressionante. A mim só me bateu uma vez na minha vida, foi um estalo. Porque eu fiz uma perrice, porque ele não me queria dar um chupa e ele chegou a casa, todo chateado, deu-me um estalo, aquelas sapatadas. E eu levei-lhe muito a mal. Fiquei super-chateada com ele. Amuei, deixei de falar para ele».

(p.23, 24)

Não sabemos se a referência a estas características positivas constitui uma forma inconsciente de desculpar o comportamento do pai em relação a ela ou se, no fundo, apesar de ter acreditado nas palavras da mãe sobre o pai, mantém um laço mais forte com ele do que aquele de quem tem consciência. A única certeza que temos é que o rancor que afirma sentir desde sempre pelo pai tem por base a ideia de que não foi para ele uma filha desejada e não comportamentos de negligência ou de violência, com excepção da situação descrita acima. Há ainda duas questões que não podemos esquecer: por um lado, a verdadeira convivência de Sofia com o pai ocorreu apenas até aos quatro anos de idade; por outro lado, as memórias que Sofia partilhou connosco sobre a sua infância são memórias muito antigas e, como sabemos e referimos no Capítulo I desta parte do nosso estudo, a memória constrói-se através do presente. Não queremos, com isto, afirmar que

estas memórias são falsas, mas que foram condicionadas por vivências e informações tornadas conscientes ao longo do tempo pelo sujeito de investigação.

5.2.A relação com a mãe: duas mães ausentes no percurso escolar

Podemos considerar que ambas as mães dos nossos sujeitos de investigação são mães ausentes no que toca ao percurso escolar dos filhos, mas de formas diferentes.

De acordo com a teoria de Jung (*apud* Alonso & Alonso G., 2002), a mãe de Bruno é um exemplo da cultura ocidental no que diz respeito à identidade de género: testemunha a promoção do sentimento e da intuição e de uma atitude introvertida, que são culturalmente associadas ao feminino. O facto de recusar tirar a carta de condução, não se considerando capaz ou tendo medo, prova a afirmação anterior. Bruno descreve-a do seguinte modo: «Ela [a minha mãe] é uma pessoa, para mim, foi sempre muito reservada, isto é, não tem, que eu saiba, qualquer tipo de sonho (...)» (p.18). Todavia, desconhecemos até que ponto a mãe do nosso sujeito de investigação é reservada ou este é que é incapaz de estabelecer uma relação com a mãe.

A mãe de Sofia, por outro lado, viu-se obrigada a trabalhar mais devido ao divórcio, tendo experienciado uma fase difícil da sua vida como mulher e mãe. De acordo com Sofia, antes do divórcio a mãe tinha um bom ordenado e o pai também, pois era director de vendas. Mas a mãe envolveu-se em créditos e criou dívidas com as quais arcou após o divórcio. Consequentemente, as duas irmãs mais velhas viram-se obrigadas a trabalhar e a irmã mais velha abandonou mesmo os estudos. Sofia afirma até que «(...) já nos faltou muitas vezes comida» (p.33). Refere que ainda hoje a mãe tem muitos problemas financeiros e que depende financeiramente das filhas. Considera que a relação que ela mantém com o padrasto a impediu de ir mais além: «E a minha mãe nunca teve oportunidade de subir na vida, devido ao facto de ter arranjado este companheiro que é assim, não ajuda em quase nada» (p.34). O facto de o padrasto a desrespeitar a ela e à mãe é motivo de conflito: «E a minha mãe defende-o muito e eu detesto. A minha mãe já chegou a dizer “Deixa lá, deixa ele insultar, eu não ligo”. Não é assim, também há palavras que eu não gosto» (p.34). Denota-se alguma revolta nestas palavras de Sofia, talvez devido ao facto de a mãe dar uma atenção ao padrasto que nunca lhe deu.

5.3.A relação com os pais vs a ausência dela

Bruno refere-se aos progenitores como sendo fonte de apoio e de motivação para ele: «Eles sempre foram pais que puxaram muito por mim. (...) O facto de eles me terem motivado a querer estudar e a mostrar o que é que era, como é que era o mundo e a vida, [foi importante]» (p.18). Sofia, contrariamente, refere-se aos seus pais em separado, o que pode ser explicado pelo facto de os seus pais se terem divorciado quando tinha apenas quatro anos e de não os ver como casal. Há apenas uma excepção, quando se refere ao facto de os pais nunca se terem apercebido que consumia droga.

5.4.A relação com a irmã do meio

Sofia foi criada, como ela própria afirma, pela irmã do meio, devido ao facto de a mãe, após o divórcio, ter tido necessidade de trabalhar mais horas. Ao longo da sua história de vida, é evidente a importância que esta irmã tem para ela, dado que, mesmo a propósito de outros temas, salientou o seu papel. Assegura mesmo: «Eu gosto muito da minha mãe, mas a minha irmã para mim é a minha mãe» (p.32). É interessante constatar que a irmã, para Sofia, ocupa o lugar da própria mãe. Descreve os cuidados que a irmã tinha com ela desde os seus treze anos e que provam o facto de ela a ter criado e sempre se ter preocupado para que não lhe faltasse nada. Foi ela que a levou pela primeira vez à escola: «Foi aí que ela começou mesmo a cuidar de mim: a levar-me ao médico, a ir saber à escola as minhas notas, a deitar-me na cama, a acordar-me, a vestir-me» (p.32). Como se sentisse necessidade de se justificar, compara a relação que mantém com a irmã e a relação que mantém com a mãe: «Não digo que ela [a minha mãe] não me conheça, ela conhece-me, e a minha irmã Orquídea, conhece-me muito mais» (p.32). Salienta que respeita mais a irmã, ou seja, reconhece mais nela uma autoridade do que na mãe, porque reconhece e está grata pela ajuda da irmã. Para além disso, a irmã dava-lhe uma atenção que a mãe não dava: «A minha irmã, devido ao facto de a minha mãe não ter muitas possibilidades, ela começou a trabalhar. Vestia-me sempre, calçava-me, começou-me a levar ao cabeleireiro. Dava-me dinheiro para a escola» (p.32). Mostra-se, ainda, indignada pela quantia inferior de dinheiro que a mãe lhe dava em comparação com a da irmã, esquecendo que a mãe teria várias despesas para assegurar. Recorda, igualmente, com carinho as partidas que ela e a irmã Orquídea pregavam à avó paterna, que vivia com elas.

5.5.As relações com os pares

Um dos pilares da vida e da pessoa de Bruno é a sua namorada de há cerca de três anos. Relata a sua história, afirmando que a conheceu através de uma ex-namorada e que a relação começou por ser apenas de amizade. Demonstra a importância que a relação com os pares desempenha na constituição da nossa identidade pessoal ao afirmar que «Foi ela que me fez crescer» (p.18). Juntamente com o pai, ela é um dos pilares da sua vida: «É como aquela pessoa em que eu me penduro, entre aspas» (p.18). Salienta o espírito de inter-ajuda que existe entre eles e considera que tal é a base de uma relação: «Porque acho que a base numa relação, por exemplo, é saber dialogar e saber aproveitar as qualidades um do outro» (p.18).

5.6.A relação com outras figuras de referência

Dado que a nível familiar as suas figuras de referência não são consistentes, com a exceção da irmã Orquídea, Sofia possui outras figuras de referência na sua vida. Por outro lado, mantém uma relação de confiança com a patroa do café onde trabalha. Esta oportunidade surgiu devido à proximidade geográfica do café da QpI, onde tomava sempre um café na hora de almoço. A pouco e pouco começou a ajudá-la no café e criou-se uma relação de confiança: «Ela, quando abriu o café, ligou-me a dizer que precisava que eu fosse trabalhar com ela. [Eu] sabia que, mesmo que não tivesse dinheiro, não pagava nada nem dizia nada» (p.31). Esta mulher desempenhou também um papel crucial na mudança de comportamento de Sofia, nomeadamente no que dizia respeito a «dizer asneiras»:

«(...) [ela dizia] “Atenção, não vais dizer asneiras”. Até entrava a regra da multa, quando dizíamos uma asneira tínhamos que pagar uma multa. Como a maior parte das vezes não tínhamos dinheiro, tínhamos que fazer algum serviço. Era para eu deixar de dizer. Eu mudei muito, ainda digo asneiras, mas já não digo tantas».

(p.31)

De acordo com Sofia, esta mulher trata-a como se fosse uma filha, dado que não tem filhos, e dá-lhe conselhos que a orientem na sua vida. Confia, assim, inteiramente em Sofia, pois sabe que ela é honesta: «Ela é a única pessoa que deixa o café, deixa as chaves

do café na minha mão e vai para casa descansar. (...) O dinheiro que eu tiver na mão, se não for meu, eu não mexo» (p.31).

Outra figura de referência para Sofia é, curiosamente, a madrastra, a mulher com quem o pai estava envolvido quando se separou da sua mãe. No início, não simpatizou com ela, mas a bondade dela cativou-a. Refere que se apercebeu que era prostituta: «Ela era uma mulher da vida, prostituía-se. Eu depois soube, eu era novinha, mas também conseguia ver as coisas. A forma como ela saía e tudo. Comecei-me a aperceber» (p.33). Todavia, a sua bondade foi mais forte do que o preconceito de Sofia:

«Mas eu gosto muito dela, ela tem um coração puro. Era boa pessoa. Ela, antes de irmos para o tribunal, por causa da separação dos meus pais, por trás do meu pai dava sacos de comida, arroz, óleo, massa. Por trás do meu pai. Então, ela sempre nos ajudou. E eu comecei a gostar».

(p.33)

É interessante constatar o forte laço estabelecido por Sofia com a madrastra e vice-versa. Saliente-se também a repetição da expressão «por trás do meu pai», de modo a pôr em relevo a bondade da madrastra em contraste com a maldade do pai e, talvez, o facto da própria madrastra demonstrar gostar de testar os limites, ao esconder esta atitude do seu companheiro. O contacto com a madrastra foi-se perdendo, dado que o pai já não é companheiro dela, embora tenha vivido com ela cerca de dez anos. Proibiu-a, até, de manter contacto com a madrastra, afirmando não ser uma boa influência, talvez por ciúmes da relação de proximidade que mantinham, contrariamente à dele e da filha. Apesar de mesmo após a separação ainda ter mantido o contacto, este acabou por se perder.

A relação com o padrasto, ao contrário da relação com a madrastra, não é, de todo, pacífica. Este vive na casa de sua mãe há doze anos, desde que a irmã mais velha saiu de casa, considerando que «(...) vivíamos uma fase mais complicada» (p.34). No início não vivia juntamente com Sofia, pois a mãe vivia noutra casa na mesma rua. Mais tarde, mudaram-se para a casa onde Sofia vivia, a antiga casa de seus pais. Antes de viver com a mãe de Sofia, começou a frequentar a casa. Sofia considera que a relação conflituosa que tem com o padrasto talvez se deva ao facto de terem feitios parecidos: «Depois veio com aquelas manias de mandar, acho que tem o mesmo feitio que o meu nalgumas coisas, gostava de mandar (...)». Contudo, considera que, ao mesmo tempo, não têm aspectos em

comum, nomeadamente a preguiça, o comodismo e o facto de desrespeitar as pessoas. Como já referimos, culpa o padrasto pelo facto de a mãe não ter progredido na vida, como se ela não tivesse tido opção e fosse passiva nessa decisão:

«Quer carro, quer dinheiro para tabaco, quer ir para o café, mas emprego não há nenhum. Não há trabalho. Está pelo desemprego, não é uma pessoa que se possa dizer que gosta muito de trabalhar. Já trabalhou, mas muitas vezes está pelo desemprego. Ele trabalha num sítio, mas depois inventa sempre alguma desculpa. (...) A minha mãe trabalha mais horas para o conseguir manter».

(p.34)

Devido a este conflito entre ela e o padrasto, que tendia a piorar e a levava a sentir um mal-estar quando estava em casa, e ao facto de não concordar com o modo como trata a mãe, decidiu viver no alojamento do CICCOPN:

«O motivo que me fez sair de casa da minha mãe foi o meu padrasto gostar de mandar, uma pessoa limpar e ele a seguir vai sujar, desarrumar e ele não arruma, insultar. Ele insulta muito as pessoas, é muito mau. Gosta muito de disparatar. Muitas vezes destrata a minha mãe».

(p.34)

De vez em quando visita a mãe e neste momento aluga um quarto. Porém, reconhece que o padrasto tem vindo a mudar e a respeitar mais as pessoas.

6.A experiência do CICCOPN

Para Bruno, a oportunidade de frequentar o CICCOPN marcou uma mudança positiva na sua vida: «Desde que cheguei ao CICCOPN, acredito que foi a melhor experiência da minha vida. Passei de um miserável aluno até ser considerado o segundo melhor aluno do curso da minha área» (p.16). Descreve, aliás, o momento em que foi chamado, no ano passado, pelo responsável dos estágios do CICCOPN e informado de que era o segundo melhor aluno do curso que frequenta. Segundo ele,

«(...) isso também foi motivador. Fez-me acreditar que, afinal, eu tenho valor. Voltei a ser quem era, continuo a ser bom aluno e [sei] que

tenho que continuar a lutar, a continuar desta maneira e lutar pelos meus objectivos».

(p.16, 17)

São bastante fortes estas palavras do nosso sujeito de investigação e demonstram uma recuperação da sua identidade enquanto aluno, mas também enquanto pessoa, graças à frequência de um CPA. Outro aspecto que contribuiu para que se sentisse valorizado foi o facto de os seus colegas de turma, muitos deles jovens pertencentes à QpI, o encararem como um modelo de comportamento: «Muitos deles, no ano passado, já olharam para mim como um seguidor, isto é, nas aulas, muitas vezes, ainda agora sou solicitado, por exemplo, para ajudar, tanto pelos professores como por eles, para os ajudar em relação àquilo que sei» (p.17). Descreve estes jovens como tendo tido um passado complicado, com problemas de integração na sociedade e de aprendizagem. Uma vez mais, apercebemo-nos de que a relação estabelecida com o saber escolar não passa apenas pelos conteúdos programáticos, mas também pelos agentes educativos e alunos que frequentam o espaço escolar. A confiança que estes jovens depositam em Bruno e no seu valor transformou a sua relação com o saber, ao compreender que pode ele mesmo dar o seu contributo transmitindo o seu saber aos colegas de turma, para o que contribui, também, a sua experiência enquanto treinador de *futsal*, a que nos referiremos de seguida:

«E o facto de eles depositaram esse valor em mim ajuda-me a perceber e a mostrar que, para além do aluno que sou, já sou um exemplo com o acto de querer ajudar e de ensinar, de mostrar que não é só aprendizagem que eu tenho. O importante é aprender e saber interiorizar de tal maneira que, se uma pessoa não entendeu e eu entendi, então, dá-se o caso de eu me chegar à pessoa».

(p.17)

Curiosamente, Bruno salienta como uma das diferenças entre o ensino regular e o ETP a criação de laços de amizade com os professores do curso o que, uma vez mais, demonstra a importância das relações estabelecidas entre professor-aluno e aluno-professor:

«No Secundário a base é muito diferente, isto é, já não se criam laços de amizade tão fortes como se criam com os professores do curso, isto é, os professores do Secundário apenas despejam entre aspas a

matéria, mandam para o *mail* e não se preocupam em interagir. Os professores [do CICCOPN] não, dão-nos a matéria e dizem-nos “Se vocês não souberem, a gente na aula explica ou então por *mail* explicamos as dúvidas”».

(p.17)

Tal como o nosso sujeito de investigação, os sujeitos de investigação do estudo de Madeira (2006:138), que se centrou em jovens dos 15 aos 18 anos, nos motivos e condicionalismos que se encontram na base da sua opção pela formação profissional, nomeadamente no sistema de aprendizagem e nas escolas profissionais, consideram o Ensino Profissional um «ensino personalizado», em que cada formando é visto individualmente, nos seus sucessos, nas suas possibilidades e dificuldades. Existe uma dimensão relacional neste ensino, no que respeita à relação dos alunos com os professores, que consiste na maior disponibilidade e atenção, da parte destes últimos. Podemos, até, estabelecer um paralelismo entre as palavras de um entrevistado do estudo de Madeira (2006:139) e as palavras do nosso sujeito de investigação: «Quando os alunos estão em casa a fazer trabalhos enviam *e-mails* para os professores para lhes tirarem dúvidas. É um ensino muito personalizado (P.I.)».

Sofia refere que a oportunidade de estudar no CICCOPN surgiu com a QpI, em cuja importância nos centraremos de seguida, podendo escolher entre o CICCOPN e a Escola de Hotelaria. A respeito das razões da escolha dos cursos frequentados, o estudo de Martins *et al* (2008:74) demonstra que os jovens optam pelos CPA por gostarem da profissão por ele possibilitada e por terem uma representação positiva do mesmo. Tratou-se, no caso de Sofia, de uma opção individual. Já conhecia alguns elementos da turma, por também fazerem parte desta associação de solidariedade social, e considera que a relação que mantinha com eles era positiva. Todavia, salienta que as primeiras impressões muitas vezes enganam: «No início das aulas é tudo muito bonito, mas depois é que se começam a ver os feitos» (p.30). Por isso, confessa que, pouco a pouco, tem vindo a estabelecer com os colegas de turma uma «relação profissional»: «Se tiver que trabalhar com qualquer pessoa da turma, trabalho, tenho que obedecer, mas se calhar não tenho uma relação para além do trabalho» (p.30). Podemos afirmar, deste modo, que a criação de laços no contexto escolar é menos importante para a Sofia, que apresenta uma perspectiva mais objectiva do contexto de trabalho. Assim, refere que «(...) decidi lutar por este [curso]» (p.30), apesar das dificuldades na disciplina de Desenho, devido à falta de bases. Põe em relevo o importante papel desempenhado pela assistente social que

acompanha a turma, como foi explicado no Capítulo I da segunda parte do nosso estudo, de alguns professores, como o professor de *Autocad* e Matemática e de um colega de turma, Bernardo Martins. Talvez Sofia valorize de igual modo os laços estabelecidos em contexto escolar, mas prefira seleccionar as pessoas com quem os quer estabelecer.

7.Os dispositivos de mudança

Para além da frequência de um CPA, outros dispositivos possibilitaram a reconceptualização da relação dos nossos sujeitos de investigação com o saber escolar, que explicitaremos na secção seguinte. Um dos aspectos que distingue os nossos sujeitos de investigação é o facto de Sofia, ao contrário de Bruno, pertencer à QpI, que constituiu um mecanismo de mudança da relação de Sofia com o saber escolar. Sofia refere que, com a reprovação no 6.º ano de escolaridade, após vários processos disciplinares, os elementos do Conselho Directivo da escola que frequentava aconselharam-na a ser acompanhada por esta associação, tal como outras turmas da escola. Sofia, qual porta-voz da QpI, apresenta os objectivos desta associação, que se coadunam com aqueles que apresentamos no Capítulo I da segunda parte do nosso estudo:

«O lema da QpI é Qualificar para Incluir, para podermos obter conhecimentos, não só a nível escolar, mas também pessoais. Também [pretende] fazer-nos crescer e saber como resolver os assuntos, saber criar laços, fazer diminuir as nossas carências, porque a maior parte dos alunos da QpI, de uma forma ou de outra, tem carências. Podem não ser só a nível financeiro, a maior parte é a nível financeiro, mas também [têm] carências afectivas».

(p.27, 28)

Tal como Bruno, Sofia salienta os problemas sociais destes jovens socialmente assistidos e a importância da criação de laços com outras pessoas para o desenvolvimento pessoal e social.

O primeiro contacto de Sofia com a QpI não foi pacífico, o que é compreensível, dado que eram estabelecidas regras e exigido empenho da parte dos jovens, aspectos que, tendo em conta o percurso de vida de Sofia já analisado, nunca lhe tinham sido exigidos até então. Para reabilitar a relação destes jovens com a sociedade, a QpI instrui-os no conhecimento, na compreensão e na aceitação das regras sociais:

«Primeiro eles criam uma ligação, impõem-nos as regras, fazem-nos gostar das regras. Primeiro explicam o valor da regra e porque é que é bom respeitarmos as regras. Depois, claro, com o tempo, fazem-nos gostar delas e respeitá-las sem ser preciso ter alguém ali do lado a dizer «"Não, é assim"».

(p.28)

Embora Bruno não pertença à QpI, um outro mecanismo permitiu a sua mudança relacional com a escola: a prática de *futsal* mas, principalmente, a experiência como treinador. Embora pratique este desporto desde os dez anos, foi este ano que sofreu a primeira lesão, acontecimento que descreve com extrema tristeza, o que traduz a importância que a prática deste desporto tem para o sujeito de investigação:

«Felizmente para mim, este ano até estava a correr bem, em comparação com os anos antigos. Sempre fui um atleta muito solicitado desde as camadas jovens, jogava sempre a titular. (...) Este ano até estava a jogar melhor, estava a ser muito solicitado pelo treinador e, numa altura em que eu poderia singrar, tive uma lesão, que me obrigou a parar desde Janeiro até agora e que vai continuar, para já, assim».

(p.15)

O contacto com o *futsal* surgiu através das revistas de futebol e devido à proposta de um primo, treinador de *futsal*, em praticar este desporto. Pouco a pouco, foi crescendo o gosto por esta modalidade.

A experiência de treinador constituiu um mecanismo importante no seu processo de socialização. Considera importante, enquanto jogador, a experiência de treinador, porque permite «(...) aplicar os conhecimentos que eu tenho sobre o *futsal*, sobre aquilo que aprendi até agora e aprender os defeitos que, mesmo um jogador como eu, tem» (p.16). Bruno descreve, com bastante orgulho, a sua contribuição para o processo de socialização das crianças que treina, nomeadamente através do estabelecimento de uma ponte com os pais e da implementação de uma disciplina: «E são um tipo de crianças que, muitos deles também são de bairros, classes sociais, habitações sociais, e é a partir daí que se começa a desenhar e a desenvolver aquilo que se vai ser no futuro, não é?» (p.15). Acrescenta, ainda, orgulhosamente, que estas crianças têm feito progressos a nível desta modalidade e vindo a construir a sua autonomia. Deste modo, Bruno transmite às crianças

que treina os valores e os princípios que lhe foram transmitidos desde que se iniciou no *futsal*, como se de uma herança se tratasse.

8.Mudanças identitárias e reconceptualização da relação com o saber escolar

Analisando o percurso escolar e de vida dos nossos sujeitos de investigação, verificamos que ambos reconhecem que sofreram mudanças em termos identitários, sociais e enquanto alunos.

Como docente dos sujeitos de investigação, tive acesso a documentos redigidos pelos/as formandos/as da turma de Desenho, Medição e Preparação de Obra, devido à construção, pelos mesmos, de um portefólio de aprendizagem da disciplina de *Viver em Português*. Estes documentos permitem-nos caracterizar o grupo social representado pelos nossos sujeitos de investigação. Na redacção do texto intitulado «Quem sou eu?», os/as formandos/as resumiram a sua história de vida, nomeadamente o seu percurso escolar. A propósito do seu percurso escolar marcado pela indisciplina e pelo insucesso escolar, Sofia escreveu:

«O que me faz ser, por vezes, uma pessoa desistente é o facto de ter sido uma das vítimas do insucesso escolar e que hoje quer demonstrar todas as suas capacidades e agradecer, uma vez mais, às pessoas que sempre investiram em mim, para com a ajuda destas obter um futuro brilhante. Também quero demonstrar que todas as pessoas têm o direito de ter uma vida condigna e uma vida na qual se possam sentir realizadas enquanto pessoas. (...) no meio de tantas perguntas, vou encontrando forças para fazer esta caminhada difícil, que é a inserção na sociedade, e nesta ocupar um papel que me faça sentir feliz. Tudo isto ultrapassando obstáculos e barreiras, conquistando a confiança dos outros, até mesmo a minha, até aos dias de hoje, estando sempre a tentar qualificar-me para incluir...».

Sofia sente que mudou o seu comportamento e a sua forma de estar: «Deixei de andar à porrada, deixei de falar muito alto, de me rir na cara dos outros» (p.35). Por outro lado, considera que mudou um pouco a sua relação com a escola e a sua forma de estar nas aulas:

«Deixei, como é que hei-de dizer, de ter aquela base “Não estudo”, estar mesmo presente nas aulas só fisicamente. Há algumas

em que ainda estou, não estou cem por cento na turma, mas a maior parte já estou com a cabeça, tronco e membros».

(p.35)

Para explicar esta sua mudança da relação com o saber escolar, Sofia consideraria importante, se pudesse realizar o filme da sua vida, abordar a sua infância e o ingresso na QpI, para demonstrar os motivos da sua «aversão da escola».

Bruno sintetiza esta mudança numa só frase: «Sinto que estou a crescer e que estou a aplicar aquilo que aprendi» (p.19). Salienta, uma vez mais, a importância da transmissão das aprendizagens e do facto de ser uma prova para a sociedade. No seu texto «Quem sou eu?», incluído no portefólio de aprendizagem de *Viver em Português*, descreve o seu percurso escolar utilizando a terceira pessoa do singular, como se pretendesse distanciar-se de si próprio:

«Devido ao mau desempenho durante três anos no Ensino Secundário, o seu pai pediu para escolher: ou tomava a atitude certa e rumava com o sonho de completar os estudos no secundário ou então iria trabalhar. Eis que nesta situação se “acendeu uma luz”: o CICCOPN. No CICCOPN conheceu pessoas fantásticas, que têm vidas bem mais difíceis do que a sua e aí apercebeu-se de que realmente tinha que mudar. Durante o Ensino Secundário era um baldas, respondão para os professores, juntava-se àqueles que o logravam pelos feitos desportivos, não educativos. O CICCOPN teve um papel essencial, foi o virar de uma página má, causada pela indisciplina e pelo fracasso escolar no Ensino Secundário. (...) Bruno passou de uma pessoa com reputação fraca como aluno para um aluno aplicado, com boas notas, respeitador, trabalhador, atento, sincero, humilde, com uma vontade de aprender enorme e com vontade de prosseguir estudos e formar-se em engenharia civil, algo que não seria possível se ainda estivesse numa escola pública».

Referindo-se ao que era como pessoa e como aluno antes de ingressar no CICCOPN, afirma que «[o Bruno antes de entrar para o CICCOPN] não era o tipo de pessoa que eu queria dar a conhecer a ninguém» (p.19). Contrariamente, «No caso do Bruno de agora, é uma pessoa extremamente cuidada, não só comigo, mas com as outras pessoas que me rodeiam (...)» (p.19). Salienta, uma vez mais, o papel importante que desempenha como treinador e a preocupação que nutre por elas. Actualmente, é também

empenhado e atento na escola e nas notas, lutador e uma pessoa com objectivos. A este propósito, confessa:

«Uma pessoa com objectivos é uma pessoa que tem uma via. Uma pessoa que não tem objectivos não sente que tem uma vida. A vida dela é um vazio e só está à espera que chegue o momento dela para passar para o chamado outro mundo».

(p.19)

Ambos os sujeitos de investigação reconceptualizaram a sua relação com o saber escolar devido à frequência de um CPA, o que se relaciona com a plasticidade característica do homem e da sua capacidade para aprender e para se aperfeiçoar. Trata-se, assim, de encarar a relação com o saber escolar através de uma visão meritocrática da educação, explicitada no Capítulo IV da segunda parte do nosso estudo. As palavras de Bruno testemunham a importância da escola nesta mudança: «Acho que sem a escola nunca poderia estar a viver esses sonhos. Por muito que a gente pudesse sonhar, a gente sem a escola nunca [os] poderia concretizar» (p.20). Põe em relevo, assim, a importância da escola na concretização de projectos de vida, na aprendizagem e na construção de crianças e jovens enquanto sujeitos e cidadãos: «Porque é na escola que nós aprendemos aquilo que queremos ser, a pessoa que nos cria e a pessoa que a escola quer ver em nós no futuro (...)» (p.20). Por isso, a escola visa formar bons exemplos para a sociedade.

9.A importância do trabalho

De acordo com Martins *et al* (2008:74), é importante compreender as representações sociais sobre profissões, trabalho e emprego para analisar as opções destes jovens por CPA. Ferry & Vincent (2000:47) colocam a seguinte questão: se as crianças e os jovens alunos são detentores da liberdade, como é possível ensinar-lhes, em simultâneo, uma disciplina? Consideram, precisamente, que tal tarefa pode ser cumprida pela pedagogia através de uma “cidadania do trabalho”, permitindo-lhes trabalhar exercendo a sua liberdade, mas enfrentando obstáculos importantes para a sua formação. O trabalho relaciona-se, precisamente, com a capacidade do homem transformar o mundo, transformando-se e educando-se a si mesmo (*ibidem*, 48). Questionados quanto à importância de um emprego e de um trabalho para a inserção na sociedade, a resposta dos nossos sujeitos de investigação foi semelhante. Bruno considera que o trabalho é uma forma de combate à futilidade e uma forma de adquirir maturidade. Por outro lado, é uma

forma de sermos valorizados e de nos motivarmos: «(...) todas as pessoas gostam de sentir que são valorizadas e, o facto de estar a trabalhar e de estarem a fazer o que gostavam de fazer (...) anima a pessoa (...)» (p.18). Sofia, por sua vez, considera importante ter um trabalho para constituir uma família, dar-lhe as condições de vida básicas, para fomentar a realização pessoal e a aprendizagem com os outros.

10.Os sonhos e os projectos para o futuro

No que diz respeito aos projectos para o futuro, Bruno começa por salientar ser orgulhoso de si mesmo e que pretende manter a opção do futebol, mas também manter e, se possível, melhorar as notas obtidas no ano lectivo anterior. Denotamos, aqui, mudanças visíveis no que diz respeito à sua relação com a escola. Para além disso, o casamento está nos seus planos, mas não constitui uma urgência. A nível de emprego, pretende trabalhar na empresa do pai, embora reconheça que não o fará para sempre. Contudo, o mais importante é o seu sonho: «Tendo em conta o que quero ser no futuro, eu tenho um sonho, que é voltar um dia para a Suíça, mas para viver» (p.20). Considera identificar-se com este país e desejar viver lá. Para além disso, pretende estudar Engenharia Civil para poder trabalhar na empresa do pai. Enquanto isso, o pai poderia estudar Arquitectura, algo com que sempre sonhou: «(...) eu gostava de lhe dar o sonho, gostava de lhe dar o prazer de ele poder frequentar a Faculdade e de poder tirar Arquitectura, enquanto eu trabalhava» (p.20). Deste modo, as razões que estiveram na base da opção de Bruno pelo CPA foram razões positivas (Martins *et al*, 2008:74), dado que espera trabalhar nessa área na empresa do pai. Contrariamente a Sofia, em que não houve uma interferência directa da família na escolha da via de ensino, provando a ideologia do individualismo (*ibidem*, 76), Bruno foi influenciado pelo pai. Todavia, mesmo assim, Bruno assume a escolha como sua.

Bruno manifesta um desejo de retribuir ao CICCOPN a oportunidade que lhe foi dada ao adquirir conhecimento e mudar o rumo da sua vida. De uma forma bastante intensa, afirma:

«Eu queria deixar a imagem da escola, aquilo que ela transmite, e como me dá conhecimento. Gostava que um dia fizesse algo, nem que fosse numa conferência, para mostrar que a minha vida construiu-se no CICCOPN e tudo aquilo que eu aprendi lá. A escola onde eu estou é a minha vida».

(p.20)

Estas afirmações provam o facto de terem vindo a ser criadas representações positivas sobre o ETP (Martins *et al*, 2008:78).

Por sua vez, relativamente à profissão que gostaria de ter no futuro, Sofia confessa:

«Mesmo de emprego, o que eu queria era ser médica cirurgiã. O curso que eu adorava ter era médica cirurgiã, só que é preciso muita marra e também é preciso ter dinheiro, porque o Estado dá alguns apoios, mas não é o suficiente. Em Medicina não dá para trabalhar, tenho mesmo que estar de corpo e alma no curso, porque senão não se consegue».

(p.35)

Estas palavras de Sofia provam aquilo que Bourdieu e Passeron (*apud* Martins *et al*, 2008:19) designam por “modelo de prestação social”, ou seja, os alunos e os pais são condicionados pelo que podem esperar da escola e pelo sucesso que consideram ser possível ou impossível obter. Tratam-se das “oportunidades objectivas de uma categoria social”, por isso Sofia optou por não lutar por ingressar no curso de Medicina, porque considera que não tem possibilidades cognitivas e económicas para o conseguir, resignando-se ao objectivo de ingressar em Engenharia Civil. Posto isto, constatamos que a liberdade de escolha dos indivíduos tende a aumentar, mas com restrições sociais (Martins *et al*, 2008:20). Por outro lado, as acções individuais são subjectivas, mas não são descontextualizadas, dependem do social.

Afirma que, agora, quer ser Engenheira Civil: «Quero muito tirar este curso e seguir para a frente. Quero tirar Engenharia Civil. [Quero ser] engenheira, porque é de uma classe mais alta, dá-se ordens (...)» (p.35). Sofia representa a mudança social que tem vindo a ser operada a nível do género, optando por uma profissão masculina, a de engenheira civil (Pinheiro, www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/.../CC05.pdf). Apesar das dificuldades na disciplina de Desenho e de ainda não ter estagiado nesta área, manifesta gostar do curso e desta área profissional. O estudo de Martins *et al* (2008:90) também demonstrou a atracção dos jovens por profissões de carácter técnico, especialmente pela profissão de engenheiro.

O desejo dos nossos sujeitos de investigação de dar continuidade aos estudos a nível do Ensino Superior vem ao encontro dos resultados obtidos pelo estudo de Madeira (2006:134, 135). No que diz respeito aos seus projectos para o futuro, uma minoria dos alunos pretende continuar estudos, enquanto a maioria pretende inserir-se na vida activa. Apenas 10% dos alunos desejam continuar a ser apenas estudantes. Todavia, saliente-se

que os objectivos dos cursos profissionais não se prendem com a preparação dos alunos para o Ensino Superior, mas prioritariamente com a sua inserção no mercado de trabalho. Também Martins *et tal* (2008:79), no seu estudo sobre o ETP em Portugal e o ETP em Moçambique, conclui que a maioria dos alunos pretende dar continuidade aos estudos. Estas conclusões demonstram que o ETP não cumpre a sua função de formar profissionais nos quadros intermédios, pois a maioria dos alunos pretende prosseguir para o Ensino Superior e os alunos que querem entrar no mercado de trabalho encontram algumas dificuldades, como níveis elevados de insucesso escolar no EB e no ETP. Assim, o ETP afigura-se como uma via mais facilitada para o ingresso no Ensino Superior (*ibidem*, 80).

Um dos aspectos referidos como vantagem dos cursos profissionais pelos sujeitos de investigação é a realização de um estágio profissional, que permite a sua valorização pessoal e profissional. Este é também uma vantagem para as empresas, que conhecem os alunos sem os contratar (Madeira, 2006:137). Para além disso, os cursos profissionais têm a particularidade de ser compostos por uma componente prática e por uma componente geral mais acessível (*ibidem*). Outra vantagem do ETP é a organização dos programas por módulos, o que coloca o aluno no centro da aprendizagem, criando condições de progressão e respeitando o ritmo de cada um (*ibidem*, 137). Para além disso, desenvolve a autonomia e o sentido de responsabilidade do aluno.

Deste modo, «A passagem pelo curso profissional permitiu a alguns destes alunos uma reconciliação com a escola e a reconstrução de projectos de vida» (Madeira, 2006:140), o que se deveu à componente prática do curso, à obtenção de sucesso escolar e a uma relação mais próxima com os professores. Tal é testemunhado pelos nossos sujeitos de investigação.

Conclusões

O resultado da pesquisa não é uma verdade final. É o resultado possível face aos pressupostos teóricos de que dispõe o investigador é decorrente dos dados analisados. Este resultado poderá ser questionado ou reformulado diante dos resultados de novas pesquisas.

Lang, 2001:92

Como podemos ler em epígrafe, sabendo que o resultado de uma investigação não é definitivo, apresentaremos as conclusões do nosso estudo. Para além disso, como salienta Demartini (2001:54), o investigador nunca sente que terminou o seu trabalho: o que apresenta são os resultados obtidos durante um período de investigação, mas estes colocam novas questões de investigação. Na mesma linha, Fernandes (2009:165,166) salienta que «Em ciências sociais e humanas não há certezas, porque o objecto de que se ocupam é irredutível a determinismos (...)».

Na Introdução deste estudo, delineamos uma série de objectivos a que nos propusemos responder, que tinham por base a questão de partida da possibilidade ou não de os “maus alunos” (re)conceptualizarem a sua relação com o saber escolar, a partir da frequência de um CPA. Pretendíamos, assim, compreender os elementos que influenciam as relações de cada jovem com o saber ao longo das suas trajectórias de vida, conhecer os seus sentimentos em relação à escola e os mecanismos sociais que permitem contrariar a exclusão social e escolar de jovens provenientes de contextos sócio-culturais baixos, detectar as mudanças na relação dos nossos sujeitos de investigação com o saber escolar após um ano de frequência de um CPA e as mudanças identitárias e linguísticas, analisar as histórias de vida de dois jovens do ETP, um do sexo masculino e um do sexo feminino, incidindo nas diferenças de género em contexto escolar, e demonstrar a necessidade da (re)conceptualização da relação que a própria escola e os agentes educativos estabelecem com os “maus alunos”.

Começando pela resposta à questão de partida do nosso estudo, os nossos sujeitos de investigação mostram que, de facto, é possível a mudança da relação negativa que estes jovens mantêm com o saber escolar (Charlot, 2000), de que advêm processualmente mudanças identitárias (Castells, 2007b): «Deixei (...) de (...) estar mesmo presente nas aulas só fisicamente» (Sofia, p.35); «Sinto que estou a crescer e que estou a aplicar aquilo que aprendi» (Bruno, p.19). Porém, esta mudança não se deve apenas à frequência de um CPA, mas também a uma série de mecanismos sociais que contribuem para tal. Assim, vários elementos influenciaram as relações destes jovens com

a escola, nomeadamente o seu contexto familiar, e vários dispositivos possibilitaram esta mudança, como a prática de um desporto ou a inserção numa associação de solidariedade social. Bruno e Sofia incluem-se ambos no grupo rotulado de “maus alunos”, mas as suas mudanças deveram-se a diferentes factores. Por um lado, Bruno sempre manteve uma vida familiar estável e um suporte familiar sólido, com o apoio dos pais e, especialmente, do pai, com quem mantém uma relação de apoio e que possibilitou o momento de viragem no seu percurso escolar: «Fez-me cair em mim e reconheci o erro» (p.15). A prática de *futsal* e a posterior experiência como treinador contribuíram para o seu processo de socialização e para o reconhecimento da importância da aprendizagem e da partilha da mesma. Sofia, por outro lado, mantém relações familiares baseadas na instabilidade familiar e económica e no comportamento distanciado de ambos os progenitores em relação ao seu percurso escolar: «(...) já nos faltou muitas vezes comida» (p.33). A relação que estabelece com o pai é baseada no ressentimento e no rancor desde a sua infância, pois crê que é uma filha indesejada por este progenitor: «Eu não podia com o meu pai, desde pequenina» (p.23). Por outro lado, a substituição pela irmã do meio do lugar da mãe mostra que a relação que estabelece com essa progenitora é de distância e de ausência: «Eu gosto muito da minha mãe, mas a minha irmã para mim é a minha mãe» (p.32). Considera que a sua infância, especialmente o momento de separação dos pais, quando tinha apenas quatro anos de idade, é um dos momentos da sua vida com mais significado, pois «Este momento fez-me reflectir sobre o meu futuro, sobre o tipo de homem que eu quero para mim, sobre o tipo de família que eu quero construir» (p.22). Devido a estes factores, mudou a sua relação com a escola após o ingresso na QpI, o que testemunha a importância de associações de apoio aos jovens e à comunidade que trabalhem em parceria com as escolas e os agentes educativos.

O papel do professor nesta reconfiguração da relação dos “maus alunos” com o saber escolar também é crucial (Silva, 2006). Bruno menciona que, apesar do método tradicional e excessivamente rígido da sua professora de Primeiro Ciclo, esta sempre compreendeu as suas dificuldades e o ajudou a melhorar na aprendizagem. Para Sofia, a entrada no Primeiro Ciclo foi difícil: «Não foi nada fácil [a entrada na escola], porque eu sou muito carente» (p.25). Iniciou-se, desde logo, uma relação negativa com a escola, que «(...) só existia para dar dores de cabeça» (.25). Sofia faz referência também à professora de Primeiro Ciclo, que sempre acreditou nas suas capacidades, à professora de Matemática do Segundo Ciclo, com a qual não estabeleceu qualquer tipo de laço, e aos professores do CICCOPN que a têm ajudado ao longo do curso.

Por outro lado, para além da família, há outras figuras de referência que contribuíram para as mudanças identitárias de Sofia e Bruno. Bruno salienta o importante papel que a namorada desempenha na sua vida, dado que «Foi ela que me fez crescer» (p.18), baseando-se a sua relação no espírito de entreajuda. Sofia, dado que as figuras familiares são um pouco ténues, com a excepção da irmã do meio, que considera ser a sua verdadeira mãe, possui mais figuras de referência exteriores à família: a madrasta, pela bondade que demonstrou para com ela e para com as irmãs («(...) ela tem um coração puro», p.33); a patroa do café, devido à confiança que nela deposita e aos valores que lhe transmite e ao facto de ver nela, também, uma figura maternal, como se tentasse preencher de várias formas a ausência da mãe: «Ela trata-me como se fosse uma filha» (p.31). Apesar da relação com o padrasto não ser pacífica, este conflito impulsionou-a a adoptar uma atitude que, provavelmente, antes do momento de viragem da sua vida nunca adoptaria: a saída de casa e a fixação no alojamento do CICCOPN.

À medida que vamos lendo as histórias de vida de Bruno e Sofia, apercebemo-nos que nem sempre os sentimentos que ambos nutriam em relação à escola foram positivos. O percurso escolar de Bruno sofreu altos e baixos: às dificuldades iniciais devido à adaptação à Língua Portuguesa seguiu-se o que chama de «a minha ribalta» (p.13), no Terceiro Ciclo, ou seja, a um período de tristeza sucedeu um período de euforia. O Ensino Secundário foi uma batalha complicada, um momento de falta de rumo, de solidão e de negativismo em relação à escola, devido à criação de laços com outros jovens que mantinham os mesmos sentimentos: «Perdi grande parte da minha vida» (p.14). Porém, saliente-se a importante lição que aprendeu com esta experiência: «(...) apesar de não se terem os laços necessários para conseguir integrar num grupo, que é uma turma, há que criar com as pessoas certas» (p.15). Podemos considerar que o percurso escolar de Sofia foi mais linear, pois manteve os sentimentos de desmotivação, revolta e desinteresse pela escola até à entrada na QpI, no final do Segundo Ciclo, assim como comportamentos marcados pela indisciplina: «Eu atirava borrachas, gozava com os professores» (p.26). O Ensino Secundário significou, para ela, uma mudança de rumo, dado que conseguiu ingressar no CICCOPN, após um árduo trabalho para concluir o Ensino Recorrente.

Ambos os sujeitos de investigação afirmam ter sofrido mudanças identitárias e com o saber escolar desde que ingressaram no CICCOPN. Bruno é agora um jovem que sente que o seu esforço é reconhecido e valorizado, sendo o segundo melhor aluno do seu curso. Considera, aliás, ter voltado ao que era, como se tivesse ocorrido uma recuperação

da sua identidade pessoal e enquanto aluno, reencontrando-se com a escola. O CPA que frequenta é o núcleo da sua vida, dado que é o ponto de encontro de vários objectivos e sonhos: de prosseguir os estudos em Engenharia Civil, de trabalhar na empresa do pai e, futuramente, do sonho de regressar à Suíça para viver. Considera, assim, que «A escola onde eu estou é a minha vida» (p.20) e que a realização dos seus sonhos e projectos de vida nunca seria possível caso não frequentasse a escola: «Acho que sem a escola nunca poderia estar a viver esses sonhos» (p.20). É também visível o sentimento de desejo de retribuição que demonstra em relação ao CICCOPN, desejando, um dia, mostrar aquilo que aprendeu neste CPA ou ser um bom exemplo para a sociedade. Sofia confessa que mudou a nível comportamental, identitário, relacional e de projectos de vida. Considera que mantém agora um comportamento mais civilizado, que progressivamente estabelece uma relação mais positiva com o saber escolar e que agora atribui importância aos resultados obtidos a nível escolar. Porém, no caso de Sofia, consideramos que o processo de reconceptualização da sua relação com o saber escolar ainda não está concluído, dado que pretende estudar Engenharia Civil e não Medicina, como deseja, por considerar não ser capaz de o fazer: «O curso que eu adorava ter era médica cirurgiã, só que é preciso muita marra (...)» (p.35). As baixas expectativas em relação à possibilidade de ser médica cirurgiã mantêm-se. Todavia, ao afirmar «Quero muito tirar este curso e seguir para a frente» (p.35), mostra que tem como projecto para o futuro a conclusão do curso em que se encontra inserida, apoiando-se nele para orientar a mudança de rumo do seu percurso escolar e da sua vida.

Quanto ao sentido atribuído à escola por ambos os sujeitos de investigação, dado que um pertence ao sexo masculino e outro ao sexo feminino, há algumas diferenças interessantes a constatar. Contrariamente ao que seria de esperar, o nosso sujeito de investigação do sexo masculino atribui uma grande importância aos laços criados em contexto escolar e a escola, para ele, é a sua vida, como já foi referido. Sofia, por outro lado, não corresponde ao modelo feminino tradicional, reconhecendo que os muitos dos laços que estabelece no CICCOPN são apenas de natureza profissional. Podemos afirmar, assim, que a escola é apenas um local de passagem necessário para Sofia para que possa concretizar os seus objectivos pessoais e sociais. Constatamos, também que ambos os sujeitos de investigação manifestam possuir um código linguístico restrito mais desenvolvido do que o código linguístico elaborado (Bernstein, 1993), o que é evidente através da utilização de um léxico constituído por palavras como «caduquei», «estronquei», entre outras, o que se deve à proveniência de um contexto sócio-cultural

baixo. No caso de Bruno podemos considerar que tal se deve ao facto de ter contactado desde a sua infância com duas línguas, o Português e o Alemão, o que provocou algumas confusões a nível linguístico.

Assim, consideramos que não basta aos “maus alunos” reconceptualizarem a sua identidade relacional com o saber escolar: a escola, incluindo os seus agentes educativos, desempenham um papel crucial neste processo. Como explicitamos no Capítulo IV da segunda parte do nosso estudo, o Homem é dotado de plasticidade e a sua capacidade de aprender é inata (Ferry & Vincent, 2003), o que nos leva ao encontro de uma visão meritocrática da educação. Nunca é tarde para mudar o rumo da vida destes jovens, como testemunham os nossos sujeitos de investigação: «(...) não há fatalismo, inevitabilidade ou determinismo quando se trata do crescer e do agir humanos» (Fernandes, 2009:164). Todavia, tal só é possível através do contributo de vários elementos de socialização, como a escola, mas também da família e de outros dispositivos sociais. Para além disso, os alunos devem desempenhar um papel activo na construção da sua escola pois, numa Escola do Sujeito, os jovens formam-se e preparam-se através deles próprios (Touraine, 1997:375-376). Trata-se de contrariar o mito de Sísifo e dar sentido à existência humana (Singer, 2006:341), através do trabalho para alcançar metas merecedoras do nosso esforço (Singer, 2006:343). A educação constitui, assim, uma forma de combate à desigualdade social, através do «(...) enriquecimento do *status* universal da cidadania, combinado com o reconhecimento e a estabilização de certas diferenças de *status* principalmente através dos sistemas relacionados de educação e ocupação» (Marshall, 1967:108). Para tal, é necessário valorizar os conhecimentos e as experiências daqueles que designamos por “maus alunos”, reconhecendo o seu valor e o seu direito à educação. Afinal de contas, são seres humanos, como qualquer outro aluno, dotados de liberdade e de uma capacidade de aperfeiçoamento e construção de si próprios. A sua diferença pode, assim, ser valorizada, e as suas similitudes com os outros alunos podem ser encontradas, sendo, uma delas, incontestável: o direito social e civil à educação.

Apesar das conclusões optimistas do nosso estudo, há uma outra face da realidade que, como investigadores, não podemos ignorar. A escola não significa nada para muitos jovens, deslocando-se a ela todos os dias com o peso imenso do fracasso. Por outro lado, a maior parte destes jovens abandona a escola precocemente (Fernandes, 2009:171). Infelizmente, como salienta Costa (2005:49-50), o sistema educativo *ainda* reproduz as desigualdades sociais e não permite quebrar o ciclo vicioso da pobreza, de que provêm, geralmente, “os maus alunos”: «(...) mesmo que tenham assegurado o

acesso ao sistema educativo, as crianças pobres estão ainda longe de ter, na escola, as necessárias condições de *sucesso*». Martins *et al* (2008:142) consideram que o sistema de ensino actual não procedeu correctamente à transição da escola de elites para a escola de massas. Não operou, por isso, mudanças na organização da escola, dos conteúdos curriculares nem dos métodos de ensino e de aprendizagem. Pennac (2007:36) salienta a exclusão na própria escola: «(...) a solidão e a vergonha do aluno que não compreende, perdido num mundo em que todos os outros compreendem». Para quebrar este ciclo vicioso, urge reformar profundamente a escola: os métodos e conteúdos pedagógicos, a formação dos docentes. Trata-se de valorizar o contexto sócio-cultural de que provêm os alunos (de pobreza e de exclusão), mas sem lhes negar a possibilidade de se tornarem cidadãos completos através da educação. Há, por isso, uma necessidade de mudar a forma de transmissão dos conteúdos escolares. Daí a necessidade de promover uma educação intercultural, que visa a igualdade e o combate à discriminação de camadas e grupos sociais (Vieira, 1999), de que o *Protocolo* referido neste estudo é exemplo. Uma escola moderna, como escreve o mesmo autor (1999:371), tem de ser aberta à mudança, nomeadamente do currículo, da pedagogia, enfrentando e solucionando os problemas de aprendizagem. Este tipo de iniciativas permite impedir que alunos (e respectivas famílias) com pouca familiaridade com a escrita e com a leitura, e com a cultura escolar, caminhem para o insucesso e fomentem a consciência de que não são capazes de a assimilar e de atingir os objectivos de aprendizagem que lhes são propostos (*ibidem*). E dado o contexto de mudança e de globalização actual, urge seguir este exemplo.

Salientamos, tal como o fizemos na Introdução a este estudo, a importância de estudos desta natureza para os agentes educativos, nomeadamente para os professores. Cada vez mais, os “maus alunos” espalham-se pelo ensino regular público, cada vez há mais Brunos e Sofias. E «Há luz e sombra em cada um deles, sofrimento e sonho, dias sem amanhã mas também projectos de futuro- porque nada é linear na existência, mesmo quando parece esmagada ao peso do que a aprisiona» (Fernandes, 2009:161). Como professores, é crucial que conheçamos os nossos alunos para que possamos fazer as opções pedagógicas e metodológicas adequadas.

“Terminamos” com as palavras de Sofia, um dos nossos sujeitos de investigação: «Não é por ter um passado, assim, diferente, como muitas pessoas [que não se consegue]. Algumas conseguem ser alguém, mesmo inserir-se dentro da sociedade e ter um papel dentro da sociedade. Temos que acreditar em nós» (p.35). E *nós* também temos de acreditar neles.

Bibliografia

ALMEIDA, Maria Sidalina Pinho (2005). *O sistema de aprendizagem e a transição dos jovens da escola ao mundo do trabalho. A relação com o saber: formas e temporalidades identitárias*. Porto: Universidade do Porto.

ALONSO, Ana Rico, ALONSO G., Juan Carlos (2002). «Jung, o género e a escola coeducativa» in *El Telar de los Valores: una formación en valores com perspectiva de género*. Bogotá: Javergraf, Faculdade de Ciências Políticas e Relações Internacionais, www.adepac.org/Portugues/PP06-2.htm, 06/06/10.

BARROS, Dias (2004). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

BERNSTEIN, Basil (1961). «Estrutura social, linguagem e aprendizagem» in Maria Helena S. Patto (org.) *Introdução à Psicologia Escolar* (1993). S. Paulo: T.A. Queiroz Editor, 129-151.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo H. (1993). «A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializante» in Maria Helena S. Patto (org.) *Introdução à Psicologia Escolar*. S. Paulo: T.A. Queiroz Editor, 320-341.

BOURDIEU, Pierre (2001). «A ordem das coisas» in *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Editora Vozes, 81-101.

BOURDIEU, Pierre (2001). «Desequilíbrio e dilema» in *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Editora Vozes, 247-255.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza (2001). «A montagem de um projecto de pesquisa na área das Ciências Sociais» in Alice Beatriz da Silva Gordo Lang (Org.), *Desafios da Pesquisa em Ciências Sociais*. S. Paulo: CERV, 171-186.

CASTELLS, Manuel (2007). *A Sociedade em Rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CASTELLS, Manuel (2007). *O Poder da Identidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CHARLOT, Bernard (2000). *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed Editora.

CORREIA, José Alberto (2000). «Da Educação Tecnológica ao Ensino Profissional- os mitos dos discursos vocacionalistas», in *A Página da Educação*, <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=94&doc=8194&mid=2>, 15/04/10.

COSTA, Alfredo Bruto (2005). *Exclusões Sociais*. Lisboa: Cadernos Democráticos, 9-84.

- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri (2001). «A questão da análise no processo de pesquisa» in Alice Beatriz da Silva Gordo Lang (Org.), *Desafios da Pesquisa em Ciências Sociais*. S. Paulo: CERV, 49-67.
- EDUCARE, «O número de alunos a frequentar o ensino profissional em Portugal cresceu 25% nos últimos três anos», Lusa in <http://www.educare.pt/educare/Actualidade/Noticia.aspx?contentid=750D5553D7E9C199E0400A0AB8002632&opsl=1&channelid=0>, 15/04/10.
- FERNANDES, Luís (2009). «Posfácio» in Ana Cristina Pereira, *Meninos de Ninguém. O caso Gisberta e outras histórias*. Lisboa: Editora Ulisseia, 159-173.
- FERRAROTTI, Franco (2007). «Las historias de vida como método» in *Revista Convergencia*, n.º044, Maio-Agosto. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México, 15-40.
- FERRY, Luc, VINCENT, J-D (2003). *O que é o homem? Sobre os fundamentos da Biologia e da Filosofia*. Porto: Edições ASA, 9-11, 15-57, 80-84, 136-141, 222-236.
- FRASER, Nancy, GORDON, Linda (1995). «Contrato versus Caridade: Porque não existe cidadania social nos Estados Unidos?» in *Revista Crítica de Ciências Sociais, A Sociedade Providência*, n.º42, Maio, 27-51.
- GERALDI, João Wanderley (2003). «A linguagem nos processos sociais de constituição da subjectividade» in Gladys Rocha e Maria da Graça Costa Val, *Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos- O sujeito-autor*. Porto Alegre: Belo Horizonte, Ceale/Autêntica.
- GOMES, Álvaro (2008). *Gramática Pedagógica e Cultural da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora, 70-71.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes (2001). «Projecto e pesquisa: caminhos, procedimentos, armadilhas...» in Alice Beatriz da Silva Gordo Lang (Org.), *Desafios da Pesquisa em Ciências Sociais*. S. Paulo: CERV, 73-87.
- HOUSTON, Susan H. (1993). «Um reexame de algumas afirmações sobre a linguagem da criança de baixo nível sócio-económico» in Maria Helena S. Patto (org.), *Introdução à Psicologia Escolar*. S. Paulo: T.A. Queiroz Editor, 174-191.
- www.isspp.pt/si/web_base.gera_pagina?P_pagina=21344, acedido em 07/05/10.
- KOLAKOWSKI, Lezek (1997). «Ética» in *Enciclopédia Einaudi*, volume 37. Lisboa: INCM, 301-302.
- LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo (2001). «História oral: procedimentos e possibilidades» in *Desafios da Pesquisa em Ciências Sociais*. S. Paulo: CERV, 91-112.

- LEÃO, Isabel Ponce (2007). «O aluno em pessoa» in Rosa Bizarro (org.), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores, 58-62.
- LE BIHAN, Christine (1997). *Les grands problèmes de l'éthique*. Paris: Seuil.
- LOPES, Amélia (1993). «Quadro metateórico dos estudos actuais da identidade em psicologia social» in *A identidade docente - contribuindo para a sua compreensão*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- LUCENA, Célia Toledo (2001). «Relembrações e representações de populações migrantes: entre a oralidade e a imagem» in Alice Beatriz da Silva Gordo Lang (Org.), *Desafios da Pesquisa em Ciências Sociais*. S. Paulo: CERV, 113-137.
- MADEIRA, Maria Helena. «Ensino Profissional de Jovens: um percurso escolar diferente para a (re)construção de projectos de vida» in *Revista Lusófona de Educação*, 2006, n.º7, p.121-141.
- MAGALHÃES, António M. (1998). *A Escola na Transição Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 13-53, 104-117.
- MAGALHÃES, Maria José de Sousa, FONSECA, Maria Laura Pereira, OLIVEIRA, Olga Guedes (1991). *História de Vida de Uma Operária da Indústria Corticeira*. Lisboa: GRAFIS, 39-51.
- MARSHALL, T. H. (1967). «Cidadania e classe social» in *Cidadania, Classe Social e Status* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 57-114.
- MARTINS, António, PARDAL, Luís, DIAS, Carlos (2008). *Representações Sociais e Estratégias Escolares. A voz dos alunos do ensino técnico-profissional de Portugal e de Moçambique*. Universidade de Aveiro: Aveiro.
- MARTINS, António Maria, PARDAL, Luís António, DIAS, Carlos (2005). «Ensino Técnico e Profissional: natureza da oferta e da procura» in *Interacções*, <http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/A4%20b.pdf>, 77-97, 20/04/10.
- MORAIS, Ana Maria, NEVES, Isabel Pestana (2007). «A Teoria de Basil Bernstein- Alguns aspectos fundamentais» in http://essa.fc.ul.pt/ficheiros/artigos/revistas_com_revisao_cientifica/2007_teoribasilbernstein.pdf, 09/06/09.
- NUNES, Rosa (2002). «E a Escola?» in *Sociedade, Educação & Culturas*, n.º18, 67-86.
- PATTO, Maria Helena S. (1993). «A observação antropológica da interacção professor-aluno: resumo de uma proposta» in *Introdução à Psicologia Escolar*. S. Paulo: T.A. Queiroz Editor, 399-407.

- PENNAC, Daniel (2007). *Mágoas da Escola*. Porto: Porto Editora.
- PEREIRA, Duarte Costa (2007). *Nova Educação na Nova Ciência para a Nova Sociedade*. Porto: UP Editora, 15-21, 31-52, 158-167, 487-564.
- PICÓ, Josep (2002). «La sociologia insular: T. H. Marshall y el moralismo fabiano» in *Papers: Revista de Sociologia*, n.º68, <http://www.invenia.es/oai:dialnet.unirioja.es:ART0000017647>, 9-29, 03/06/09.
- PINHEIRO, Suly Rose Pereira, «Educação diferenciada: um estudo sobre representações de género veiculadas no ambiente escolar». Pará: Universidade Federal do Pará, www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/.../CC05.pdf, 10/06/10.
- POIRIER, Jean, CLAPIER-VALLADON, Simone, RAYBAUT, Paul (1995). *Histórias de Vida- Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Protocolo de Cooperação entre o Centro de Formação Profissional da Indústria da Construção Civil e Obras Públicas do Norte (CICCOPN), a Qualificar para Incluir Associação de Solidariedade Social e o Instituto Superior de Serviço Social do Porto (ISSSP)*, 28 de Julho de 2008.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira (2001). «Problemas na proposição de pesquisas em Ciências Sociais» in Alice Beatriz da Silva Gordo Lang (org.), *Desafios da Pesquisa em Ciências Sociais*. S. Paulo: CERV, 15-29.
- Regulamento Jurídico de Aprendizagem*, Decreto-Lei n.º 205/96 de 25 de Outubro. www.iefp.pt, 22/10/08.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine (1943). *O Príncipezinho*. Lisboa: Editora Caravela, 68.
- SAVATER, Fernando (2000). *Ética para Um Jovem*. Lisboa: Editorial Presença, 25, 28.
- SILVA, Pedro (2004). «E os alunos?» in *E agora professor? A transformação na voz dos professores*. Porto: Profedições, Lda/Jornal a Página, 23-26.
- SILVA, Carla Sofia Rocha da Silva (2006). «A Relação Dinâmica Transferencial entre professor-aluno no ensino» in *Ciências e Cognição 2006*, vol. 08. <http://www.cienciasecognicao.org>, 165-171, 17/02/10.
- SINGER, Peter (2006). *Como havemos de viver? A ética numa época de individualismo*. Lisboa: Dinalivro, 303-381.
- SOARES, Magda Becker (1993). «Avaliação educacional e clientela escolar» in Maria Helena S. Patto (org.), *Introdução à Psicologia Escolar*. S. Paulo: T.A. Queiroz Editor.
- SOTÉS-ELIZALDE, María Ángeles (2009). «Formación profesional: sistema educativo y empresa» in *Teoría de la Educación*, vol. 12, número 1, 109-118, 08/04/10.

- SOUSA SANTOS, Boaventura (1987). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- SOUZA, Fabiana Cristina, «Diferenças de género na escola: interiorização do masculino e do feminino», www.anped.org.br/reunioes/28/textos/ge23/ge231085int.doc, 08/06/10.
- SWARTZ, David (1993). «Pierre Bourdieu: a transmissão cultural da desigualdade social» in Maria Helena S. Patto (org.), *Introdução à Psicologia Escolar*. S. Paulo: T.A. Queiroz Editor, 33-46.
- TORRES, Carlos Alberto (2001). «Multiculturalismo» in *Democracia, Educação e Multiculturalismo*. Lisboa: Editora Vozes, 195-245.
- TOURAINÉ, Alain (1997). «A Escola do Sujeito» in *Iguais e Diferentes. Poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget, 353-377.
- TRINDADE, José (2004). «Práticas multiculturais, relativismo cultural e guetização» in *E agora professor? A transformação na voz dos professores*. Porto: Profedições, Lda/Jornal a Página, 57-59.
- VIEIRA, Ricardo (1999). *Histórias de Vida e Identidades*. Porto: Edições Afrontamento.
- YOUNG, Iris Marion (2000). «Los movimientos sociales y la política de la diferencia» in *La justicia y la política de la diferencia*. Valência: Ediciones Cátedra.

Anexos

Anexo I

Guião de Entrevista

Entrevista

Título: A reconceptualização da relação dos “maus alunos” com o saber através do Ensino Profissional

Objectivos Gerais:

- Compreender a diversidade de elementos que influenciam as relações distintas de cada jovem com o saber, considerando, neste campo, fundamentais as trajectórias subjectivas;
- Conhecer os sentimentos dos alunos socialmente assistidos, marcados por um percurso escolar fracassado em relação à escola;
- Conhecer as medidas e os dispositivos sociais que contrariam a exclusão social de jovens de meios populares no contexto escolar;
- Demonstrar a (im)possibilidade da (re)conceptualização da relação dos “maus alunos” com o saber escolar, através da frequência de um Curso Profissional de Aprendizagem;
- Detectar mudanças na relação destes alunos com o saber, após um ano de frequência de um Curso Profissional de Aprendizagem;
- Relacionar as mudanças ocorridas na conceptualização do saber escolar dos alunos com a frequência do Curso Profissional de Aprendizagem.

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Formulário de perguntas	Perguntas
Bloco introdutório Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista e motivar o/a entrevistado/a	Informar, de um modo geral, o/a entrevistado/a do trabalho de investigação a ser desenvolvido; Solicitar a colaboração do/a entrevistado/a, alegando que o seu contributo é	

		<p>indispensável para o sucesso do trabalho;</p> <p>Certificar o/a entrevistado/a da confidencialidade das suas informações;</p> <p>Solicitar a permissão para citar, na íntegra ou pequenos excertos, do seu discurso.</p>	
<p>História de vida</p> <p>Principais momentos e actores</p>	<p>Conhecer os momentos mais marcantes da vida do/a entrevistado/a;</p> <p>Conhecer as figuras mais marcantes da vida do/a entrevistado (família, amigos, entre outros);</p> <p>Compreender a importância da vida escolar na construção da identidade do/a entrevistado/a.</p>	<p>Solicitar ao/à entrevistado/a que se imagine realizador do filme da sua vida, seleccionando os momentos que dele fariam parte, as personagens escolhidas ou os cenários onde o filme decorreria.</p>	<p><i>Imagina que podias realizar um filme sobre a tua vida. Como o farias? Que personagens escolherias? Que espaços, momentos ou situações?</i></p>
<p>Importância da família e do trabalho</p>	<p>Conhecer o contexto familiar do/a entrevistado/a;</p> <p>Conhecer a importância da família para o/a entrevistado/a;</p> <p>Conhecer a importância do trabalho para o/a entrevistado/a;</p> <p>Conhecer os projectos para o futuro do/a entrevistado/a em termos profissionais.</p>	<p>Solicitar ao/à entrevistado/a informações sobre a sua família;</p> <p>Verificar se o/a entrevistado/a considera que a família tem um papel importante na sua vida;</p> <p>Verificar se o/a entrevistado/a já teve algum contacto com o mundo do trabalho;</p> <p>Verificar a importância do trabalho para o/a</p>	<p><i>O que gostavas que ficasse registado sobre a tua família?</i></p> <p><i>Consideras que a tua família tem um papel importante na tua vida?</i></p> <p><i>E o trabalho? Já alguma vez trabalhaste? Em quê?</i></p>

		entrevistado/a; Verificar os projectos para o futuro do/a entrevistado/a em termos profissionais.	<i>Consideras importante ter um trabalho? Porquê? Que emprego gostarias de ter no futuro?</i>
Relação com a aprendizagem	Conhecer a definição de aprendizagem do/a entrevistado/a, o nível de consciência da sua aprendizagem, as experiências de aprendizagem mais satisfatórias, os contextos e os agentes de aprendizagem.	Solicitar ao/a entrevistado/a que defina «aprender»; Conhecer os contextos e os agentes de aprendizagem do/a entrevistado/a para além da escola e dos professores.	<i>O que é para ti aprender? O que sentes que já aprendeste? Onde, com quem? O que gostaste mais de aprender? E menos?</i>
Histórias de vida decorridas na escola	Conhecer situações vividas pelo/a entrevistado/a durante o seu percurso escolar; Explicar o impacto que essas situações tiveram na construção de uma visão da escola e do saber escolar pelo/a entrevistado/a.	Solicitar ao/a entrevistado/a o relato de situações e experiências vividas na escola, antes da frequência do Ensino Profissional; Verificar se o/a entrevistado/a considera que estas situações tiveram impacto na sua visão da escola e na relação que foi estabelecendo com o saber escolar.	<i>Quando pensas na escola, há alguma situação ou vivência de que te recordas particularmente? Porque achas que te recordas dessa situação ou dessa vivência? Como descreverias o teu percurso enquanto estudante?</i>
Sentimentos associados à escola	Identificar sentimentos associados à escola; Distinguir entre	Solicitar ao/a entrevistado/a que complete por três vezes	<i>Completa a frase três vezes: «Quando penso na</i>

	sentimentos positivos, negativos, inibidores e estimuladores; Identificar razões e dimensões que estão na origem dos sentimentos identificados.	a frase: «Quando penso na escola sinto...»; Pedir ao/à entrevistado/a para explicitar o que quer dizer quando diz “sinto”, concretizando com imagens e situações que lhe vêm à cabeça; Verificar com o/a entrevistado/a o carácter positivo/negativo ou inibidor/estimulante dos sentimentos identificados.	<i>escola sinto...».</i> <i>De onde vêm esses sentimentos?</i> <i>De que forma é que esses sentimentos afectaram positiva ou negativamente o teu percurso escolar?</i>
Mudanças sentidas pelos alunos na relação com a escola	Conhecer as mudanças sentidas pelos/as alunos/as em relação aos seus objectivos de vida, à sua postura face à vida, ao reconhecimento ou não reconhecimento da importância da escola para a sua formação, entre outras.	Solicitar ao/à entrevistado/a que se imagine realizador de um filme sobre o antes e o depois da frequência do Curso Profissional de Aprendizagem; Compreender as mudanças sentidas pelo/a entrevistado/a em relação aos seus objectivos de vida, à sua postura face à vida, ao reconhecimento ou não reconhecimento da importância da escola para a sua formação, entre outras.	<i>Imagina agora que poderias realizar um filme sobre o antes e o depois da frequência do Curso Profissional de Aprendizagem. Como o farias?</i> <i>Que momentos e personagens escolherias?</i>
Influência dos Cursos Profissionais de Aprendizagem na	Conhecer a influência do Curso Profissional de Aprendizagem nas	Pedir ao/à entrevistado/a para explicitar a sua visão da	<i>Consideras que mudaste desde que começaste a</i>

reconceptualização da relação com o saber	mudanças sentidas pelo/a entrevistado/a em relação à escola.	escola após a frequência de um ano do curso profissional; Verificar se essa visão foi alterada em relação à anterior; Solicitar ao/à entrevistado/a a explicitação da influência do Curso Profissional de Aprendizagem nessa mudança.	<i>frequentar o curso no CICCOPN?</i> <i>Em que é que mudaste?</i> <i>Porque pensas que mudaste?</i>
Definição e importância do sucesso	Conhecer a concepção de sucesso do/a entrevistado/a; Compreender a importância do sucesso para o/a entrevistado/a.	Solicitar ao/à entrevistado/a a sua definição de sucesso; Verificar a importância do sucesso para o/a entrevistado/a.	<i>O que é para ti ser bem sucedido ou ter sucesso?</i> <i>Consideras o sucesso importante?</i>

Quadro 1- Blocos, objectivos específicos, formulário de perguntas e perguntas do guião de entrevista.

Anexo II

Transcrição da Entrevista 1

Entrevistado: Bruno

Data: 25 de Fevereiro de 2010

Idade: 20 anos

Narratário 1-...vai-lhe mostrar aquilo que escreveu e depois se quiser mudar...vamos começar então? Força!

Narratário 2-Imagina que tinhas de realizar, ou podias realizar, tinhas a possibilidade de realizar o filme da tua vida, sobre a tua vida. Que momentos irias seleccionar, que personagens, espaços?

Narrador-Ora, tendo em conta a minha vida...Eu comecei...Não comecei neste país, eu comecei, eu nasci cá, mas depois de um mês fui para a Suíça, vivi lá cerca de seis anos, mas como a adaptação e arrogância por parte dos suíços, eu decidi voltar para Portugal, por... contra, contra a vontade dos meus pais, eu estava lá bem, mas a minha vontade era estudar cá, sentia-me cá bem e agora estou cá.

N1-Com que idade é que vieram?

Nr-Vim para aqui com seis anos.

N1-Com seis aninhos?

Nr-Vivi lá seis anos. Então...eu estava lá há muito, é normal que se vivi, vivendo seis anos na Suíça não tinha qualquer tipo de orientação com o Português, porque geralmente falava as duas línguas e depois tive só de adoptar uma, que foi o Português...

N1-Mas qual era a outra...? O Francês...?

Nr-E o alemão.

N1-Ai o alemão?

Nr-Sim, o Francês e o Alemão. Até lá, só sabia o Alemão. E adaptei-me, continuo a adaptar. Até ao 9.º ano fui um óptimo aluno na minha turma, mas só a partir do 9.º ano é que comecei a encaixar completamente. Até ao 9.º ano, então, fui sempre o melhor aluno em quase todas as disciplinas, só que surgiu um problema depois no Ensino Secundário, é que por atitude própria decidi-me perder um bocado, em que em dois perdi, posso dizer, grande parte da minha vida, não é, porque tentei ingressar na Faculdade, tentar sempre manter mais ou menos a média, não é, melhorar notas, e eu não tive. Então, cheguei a um ponto em que um *prof* falou comigo e me alertou e em que o meu pai é dono de empresas e soube e me perguntou o que queria em concreto, e o caso do CICCOPN, que achei que era uma oportunidade boa para mim, já que não conseguia ingressar na Faculdade através do Secundário, pelo menos através dali. Desde que cheguei ao CICCOPN, acredito que foi a melhor experiência da minha vida, isto é, passei de um miserável aluno até ser considerado um dos melhores alunos do curso e fui considerado o segundo melhor aluno do curso da minha área e desde então agradeço, tendo de agradecer a todas as pessoas, só por isto, à minha família, no caso da minha mãe também me incentivou imenso e sempre me apoiou, sempre para o pior ou para o melhor e quero agradecer, por exemplo, a todos os professores que *tiveram* comigo até agora, porque no Secundário a base é muito diferente, isto é, já não se criam laços de amizade tão fortes como se criam com os professores do curso, isto é, os professores do Secundário apenas despejam entre aspas a matéria, mandam para o *mail* e não se preocupam em interagir e os professores não, dão-nos matéria e dizem-nos «Se vocês não souberem, a gente na aula explica ou então por *mail* explicamos as dúvidas».

N1-Bruno, não é? Bruno, lembra-se de ter vindo para Portugal aos seis anos, não é?

Nr-Perfeitamente.

N1-Como é que foi? Esse seria um aspecto interessante para o filme da sua vida, mas quais são as principais diferenças entre a Suíça e Portugal da sua experiência? O que encontrou de bom e de mau cá em relação a lá?

Nr-No caso da Suíça, que agora tenho 20 anos, identifico-me mais como pessoa, não é? Aos seis anos uma pessoa está-se a conhecer aos poucos e poucos, não é, então identifico-me mais com o país que é aquele que eu cresci, que foi a Suíça. Isto é, a Suíça é um país que, *prontos*, tecnologicamente, é um país mais evoluído, em que a nível das sociedades, é mais fluidas, isto é, as ruas estão completamente limpas, não é, não há ponta de lixos nem nada, as pessoas são muito simpáticas, isto é, passam umas pelas outras e dizem «bom dia» e assim, cria-se um bom ambiente nos hotéis. A nível da educação não sei, não é, mas por exemplo no caso de que os meus pais me contaram aos seis anos, a partir dos cinco anos, a Polícia envia uma carta para casa a dizer que a partir de *x* dia tem de se apresentar numa *x* escola. Só isso denota a organização daquele país.

N1-Para nenhuma criança ficar sem escola.

Nr-No caso de Portugal, isto é, também é um país com que me identifico muito, não é, porque é o país de origem da minha família, a língua com que eu, apesar de tudo, cresci na Suíça, é a língua-mãe. Identifico-me mesmo...desde a última viagem, não é...já viajei por muitos países, e posso dizer que em termos sociais identifico-me muito com o Porto. O tipo de pessoas que eu gosto são as pessoas alegres e que apesar do *stress* próprio do ser vivo são pessoas que não deixam de ser felizes. Saem, estão sempre a sorrir...não são muito...não são muito picuinhas. Por exemplo, os lisboetas...eu tenho experiência de pessoas lisboetas, em que são pessoas muito stressadas, sempre chateadas, vivem com muita coisa e não faz parte de mim.

N1-Lisboa é a capital...

Nr-É a capital e não gostam do Porto. *Pronto*, pode ter pessoal muito fixe, mas não tem nada a ver connosco. Tendo em conta aquilo que quero ser, não é, no futuro, eu tenho um sonho, que é voltar um dia para a Suíça, mas para viver, mesmo. Fui lá nas férias, no ano passado, e no ano passado apercebi-me mesmo de que era aquilo que eu queria.

N1-Por questões de vida e tal...

Nr-Porque só aí é que a gente tem sorte. Uma vida completamente pacata, isto é, uma pessoa chega para o trabalho, mas sai cedo e tem tempo na mesma para fazer tudo.

N1-Muitas coisas, pois...

Nr-Tem tempo para fazer tudo.

N1-Tem um horário, uma organização de vida muito diferente...

Nr-Tem, no caso dos alunos, eles entram às 7 da manhã e saem sempre às 3, *tenham* aulas de manhã ou só à tarde, saem às 3.

N1-É bom!

Nr-E isto dá...proporciona-lhes a eles fazer muitas coisas. Enquanto que nós aqui saímos às seis e meia e no caso dos desportos, que ocupam...parte da noite e o fim da tarde, e para estudar e tudo, é.... Lá é das 3, faz de conta, das 3 às 4, e depois tem a tarde toda para estudar. No caso de Portugal, não é possível isso.

N1-Compreendo. Portanto, vocês estão mais por casa, há uns alunos que estudam de manhã, outros de tarde e por aí fora...Bruno, diga-me uma coisa: lembra-se da sua Escola Primária? Que episódios mais recordaria para esse filme da sua vida, bons e maus? Tanto as coisas boas como as menos boas.

Nr-No caso da Escola Primária, tive uma professora que era mulher da palmatória, isto é, aquela mulher à antiga, pensava que os alunos estavam num colégio, não aprendiam, era a mão da palmatória, reguadas. Agressões físicas e isso...e eu fui alvo disso, mas, por exemplo, agradeço a ela porque foi uma pessoa que percebeu as minhas dificuldades que eu tinha com o Português e sempre me incentivou...

N1-Foi sensível..

Nr-...e sempre foi...e sempre me incentivou, a me querer ajudar em tudo, porque a transição...eu lembro-me perfeitamente que a minha transição para Português para o Alemão, e eu nesta escola falava as duas línguas praticamente. Não falava só o Alemão, o Português, e não falava só o Alemão, e a transição foi muito complicada, era complicada, uma língua que já estava a criar dentro de mim e passar só para o Português. E essa professora foi extremamente compreensiva, e apesar da agressividade dela, compreendeu sempre e sempre puxou por mim e fez de mim nessa altura um dos melhores alunos da turma.

N1-De que matérias na altura na Primária gostava mais? De que é que gostava mais?

Nr-Matemática.

N1-Matemática?

Nr-Matemática para mim...os números e fazer cálculos e contas para mim era...fabuloso, mesmo fabuloso. Deixava-me em casa e adorava. Pegava nos livros, fazia os exercícios para a frente, cheguei ao quarto ano, no 3.º Período, já tinha o livro, eram duzentas e tal folhas, já o tinha acabado! Nessa altura acabou. E eu queria mais para fazer...

N1-E os seus pais como reagiram a isso, o seu pai e a sua mãe? Ao seu gosto pela Matemática?

Nr-Eles...sempre foram pais que puxaram muito por mim. Eu logo aos quatro anos comecei logo a aprender a escrever, a escrever o meu nome, e desde logo me motivaram...o facto de eles me terem motivado a querer estudar e a mostrar o que é que era, como é que era o mundo e a vida, estava habituado a estudar todos os dias em casa, mas eu sempre quis aprender mais e isso acho que era por isso mesmo, queria sempre evoluir mais, queria sempre aprender mais. Só que era por vezes um aluno em que, quando as coisas não me corriam bem, ou tinha dificuldades nalguma coisa, eu metia-me sempre para o meu canto, como é o caso do Português, eu desistia assim um bocado e ficava um bocado baralhado e tudo.

N1-Somos todos. Bruno, no fundo é uma tristeza, não é?

Nr-E infelizmente é genético, não é, eu passei este caso para a minha prima, que eu tenho uma prima de oito anos que está a ser criada, a mãe dela trabalha com o meu pai, que é a minha tia, e ela também é assim, ela também...as coisas não lhe estando a correr bem, ela...

N1-Somos todos, da mesma equipa.

Nr-...não consegue...ela pára...

N1-Da mesma equipa. Disse que fala Alemão com o seu pai...o seu pai não é português?

Nr-É português. Viveu lá cerca de doze anos, por aí, só depois de quatro anos lá é que, quatro, cinco anos lá é que...

N1-...é que a família foi.

Nr- ...É que eu e a minha mãe fomos para lá.

N1-E portanto, ele já estava mais familiarizado com a coisa...

Nr-Sim, já falava, já tinha...não foi fácil a nossa adaptação, não é? Eles falavam muitas coisas e eu... e eu fiquei familiarizado com uma rapariga que ela, nasceu lá, falava o Alemão e falava comigo em Português, e eu falava Alemão, ela ria-se, e eu fogo, eles estão-me a gozar, não sabia. E ela pediu-me para não me dizer, não sei porquê, mas eu prontos, e eu tentava perceber o que ela estava a dizer para lhe responder e não percebia.

N1-Uma vergonha, não é...O Alemão é muito difícil, não é?

N2-Pareceu-me há pouco que disseste que pretendes ou tens o sonho de regressar à Suíça e voltar. Que tipo de trabalho é que gostavas de ter no teu futuro, ou que gostarias de ter? Já que falas de ter um trabalho na Suíça, não é...Estás a pensar trabalhar em quê?

Nr-Eu gostaria de seguir Engenharia Civil, que é parte de...parte do trabalho do meu pai, mas que...o meu pai...infelizmente para ele não é uma pessoa licenciada, como o título obriga, não é, e eu gostava de seguir Engenharia, ele gostava que também fosse

engenheiro, gostava de o ajudar uns tempos na parte...com o meu pai na empresa, porque ele quer seguir Arquitectura, e seria benéfico para ele eu poder trabalhar e estar à frente da empresa e ele nessa altura transferia-se para uma Faculdade e tirar Arquitectura.

N1-Era o que ele queria.

Nr-E ele gosta mais de Arquitectura, eu gosto mais de Engenharia e eu gostava de lhe dar o sonho, gostava de lhe dar o prazer de ele poder frequentar a Faculdade e de poder tirar Arquitectura, enquanto eu trabalhava. Depois disso, claro, já teria o interesse de voltar à Suíça e...ele não concorda, não é... mas ele sabe perfeitamente que eu comecei na Suíça e que...

N1-E também agora é num instante, não é...Olhe, Bruno, voltando, voltando um bocadinho atrás, que eu fiquei curiosa de saber...portanto...na Primária...aquela excepção...havia uma altura em que gostava da Matemática, da...Português...aprende-se, também, não é...Quando passou para o 2.ºCiclo, como é que foi? Aqueles professores todos, a directora de turma, e aquela baralhada toda...digo baralhada porque...se calhar não foi...como é que se sentiu? Coisas boas e coisas menos boas do 2.º...do 2.ºCiclo?

Nr-No caso da adaptação, no caso do Português, por exemplo, o meu grande problema era...porque não era...não era aquela...

N1-...facilidade...

Nr-...aquela facilidade em conseguir falar...eu conseguir falar, falava...mas depois construir frases...a escrita de Português também falhava um bocado e, neste caso, os professores também sempre tiveram a...

N1-...com atenção...

Nr-...sempre com atenção, mas nunca aquela atenção...porque eles tinham mais alunos, e não podiam olhar por mim, e eu compreendo e, neste caso, eu gostei muito e esforcei-me. No caso de outras disciplinas, que se agruparam, que foram mudanças, que foram também três disciplinas ou duas, claro, é sempre difícil a integração, porque nós estamos habituados às disciplinas na...no 1.º, 2.º, 3.º e 4.ºano, Estudo do Meio, Português e Matemática, há as Ciências...há...há...Educação Física, competição de alunos, mas depois...todas as disciplinas que me baralharam um pouco a cabeça, à primeira parte de adaptação foi sempre complicado, porque nunca fui...eu apesar de ser um bom aluno, tive sempre um defeito muito grande, era um bocado baralhado. Um bocado baralhado e um bocado desorganizado a estudar. Mas eu estando concentrado nas aulas conseguia...

N1-...acompanhar...

Nr-...acompanhar aquilo tudo e ficava baralhado da cabeça. Só que isto...a parte do... do final...do final de cada período e não conseguia tirar melhor nota por causa disso. Em relação às pessoas que lá estavam, pouco se agrupavam, porque vieram comigo do 1.ºciclo, já me conheciam, já sabiam o que é, não tive qualquer tipo de problemas aí.

N1-Era um grupo de amigos...

Nr-...sim, todos, foram todos. Em relação aos professores, nunca tive nenhum problema lá e acho que o 9.ºano foi mesmo a minha...a minha ribalta, isto é, foi quando as minhas notas explodiram por completo, porque até ao 8.º...até...até ao 8.ºano a minha nota de Português foi 3, não é, e eu no 9.ºano só não tive 5, porque acontece que eu...que eu caduquei, devia ter tirado uma boa nota e baixei um bocadinho, quatro...baixei para 4, mas de resto não...

N1-Subia tudo para cinco, quase...

Nr-Subia...quase cinco. Tive para aí...tive por...quatro cinco, ou cinco cinco.

N1-E continuava a ser a Matemática assim a sua área...?

Nr-Sim...continuava...

N1-...favorita...

Nr-...Matemática continuava a ser e Ciências.

N1-Ciências...não é...

Nr-Ciências tinha-se que estudar e...

N1-E História?

Nr-História no 9.º ano tive sempre um bom período e depois baixei para 4, por causa da nota a Português, não entendia bem, não conseguia interpretar bem, e ficava um bocado chateado, aquela falta de treino e vontade para tirar uma boa nota...

N1-...persistência...

Nr-...e não tenho aquela vontade e esforço por completo e, pronto, mas depois...

N1-Olhe, Bruno, deixe-me só perguntar-lhe uma coisa, porque às vezes dá-me a sensação, não é, até posso estar errada, que...dá-me a sensação os jovens não lutam pelas notas, nomeadamente até ao 8.º, 9.º ano, porque isso parece mal, isto é, os colegas parece que troçam do aluno, quer ser amigo do professor e...não havia pressões dessas entre vocês?

Nr-No meu caso, no meu caso, não. No meu caso eu sempre, eu sempre..fui considerado um dos melhores alunos da turma e...

N1-E nunca houve essa finalidade...?

Nr-Nunca tive essa pressão. Aliás, no...no caso do 5.º, 6.º e 7.º ano, tive um colega meu na turma que era...morava lá perto, não era, e que mesmo assim era bom aluno e que, pronto, praticava desporto e que gostava de Inglês, eu era Matemática e desporto, nunca me tentou iludir a praticar desporto, isto é, eu sabia diferenciar e quando era desporto, era desporto e quando era...quando era estudo, era estudo, nisso nunca tive problemas.

N1-Eu quando era, quando era jovem era muito boa aluna, mas os meus colegas só gostavam de mim na altura dos testes [risos].

Nr-Compreendo.

N1-Exactamente...Depois, disse há pouco, que na passagem para o Secundário houve ali uma mudança, não é?

Nr-Na fase...

N1-Mas não estive na mesma escola, pois não?

Nr-No Secundário estive sempre na mesma escola.

N1-Mas mudou do 9.º para o 10.º?

Nr-Do 9.º para o 10.º, mudei.

N1-Porque há Secundárias que têm o 3.º ciclo.

Nr-Certo. Eu estudei...eu como moro em Freixieiro, numa escola...na zona industrial, foi lá que tirei o Básico, depois fui para Matosinhos, para Leixões. Primeiro...o meu problema foi a questão dos horários, tinha de me levantar às 8 horas e para ir para a escola, para a preparatória, e no Secundário tinha de me levantar às 7 horas, para mim foi logo uma batalha...

N1-Era mais longe, não era...?

Nr-...uma batalha complicada. Nessa escola tive, tive de ter o azar de calhar numa turma que não conhecia praticamente ninguém, tinha cinco pessoas que estudaram comigo na escola ao princípio, mas que não eram da minha turma.

N1-Estavam noutras turmas.

Nr-E os que foram para a escola onde eu fui, essas, que é a EB 2,3, e que estudaram comigo no 7.º, 8.º e 9.º, passaram para o 10.º todos juntos, e o meu azar foi esse, é que a minha turma foi para uma turma e eu fiquei noutra. Logo aí...

N1-Sentiu essa a diferença...

Nr-Senti logo uma barreira e praticamente todos ali tinha ótimos alunos...é assim, eram uns melhores do que eu, outros medianos...mas senti sempre uma...um problema qualquer e nunca soube...

N1-Explicar o que era, não é...

Nr-Em que baixei por completo as notas e não soube explicar porquê, e depois tive a infelicidade de conhecer pessoas que, apesar de ser uma escola, em que todos...uma

escola pública, uma escola de...bons alunos, que são todos filhos de pais riquinhos, tiram todos boas notas, há pessoas que, pessoas normais, mas são pessoas que já estão lá há muito tempo e não querem muito sair da escola e estão lá por andar, os pais também insistem e para não estarem a fazer nada em casa, vêm de vez em quando para a escola. Hã...Infelizmente juntei-me a esse tipo de pessoas e no 10.ºano não consegui passar, no 11.º foi uma barreira totalmente...em que perdi, nesse caso, perdi o gosto pela Matemática.

N1-Pois, pois...perdeu o gosto pelas aulas...de uma forma geral. Como é que eles o aliciaram para esse grupo? Como é que foi? Eles chegaram-se...ou...enfim...como é que fizeram, vieram ter consigo ou foi ter com eles...?

Nr-Uma atracção que tinha lá na escola, que eram os matrecos, em que juntava-se várias pessoas lá, não é, e aquilo era o centro na escola para os intervalos e em tempo de aulas, não é, e muitas vezes quem estava lá eram aquelas pessoas que faltavam às aulas para estar lá a jogar, estar lá a conversar e eu senti...como senti necessidade de criar laços com alguém...

N1-Pois...

Nr-...essas pessoas deram-me imenso à-vontade e eu lá fui.

N1-Claro.

Nr-E *prontos*.

N1-Quantas vezes a sua mãe ou o seu pai devem ter dito «Vê lá com quem andas!», não é? Tem que ser, não é? Também, tem que ser...Mas também, com certeza, aprendeu algumas lições na vida com isso, não é? Portanto...

Nr-Foi uma lição da vida. Foi uma verdadeira lição da vida, foi ter percebido que apesar de não se terem os laços necessários para conseguir integrar num grupo, que é uma turma, há que criar com as pessoas certas. Por vezes as pessoas certas não são aquelas pessoas que não nos dão atenção ao primeiro, primeiro precisamos de conquistar as pessoas, não é, e depois ver se as pessoas sentem valor ou não, mas depois criar um laço, em que ela nos possa ajudar, nos motive e assim nós...

N1-Mas a maior parte...muita gente aceita a amizade do professor, de onde vier, se calhar, nós...enfim...

N2-Voltando à questão de anteriormente, à Escola Primária. Um momento menos positivo que tenhas vivido na escola, no teu percurso de aluno, e um momento mais positivo. Qual é que seleccionavas? Para realizar...

N1-Como centro, que são mesmo o centro...

Nr-A parte mais negativa que eu tive foi quando estava a entrar para a Secundária e vi o meu pai a chegar e soube que o meu pai tinha sido contactado pela minha Directora de Turma e ele disse assim «Não saias daí que já vamos conversar». Ele falou com a Directora de Turma sobre as notas e depois fomos para um sítio...o meu pai não é pessoa de...de bater, é pessoa de falar, apenas falar e chamar...para a gente ter normas...é uma pessoa que sabe conversar e fazer as pessoas pensar. O meu caso...o caso mais positivo até agora foi o ano passado, na direcção de estágios, do meu curso, em que estava...em que os estágios que nós estávamos a fazer nesse momento, em que a pessoa que estava encarregue chamou-me e disse que eu apesar de ser irresponsável e de me ter posto na empresa do meu pai, que a empresa dele é a empresa do meu pai, de não lhe terem contado e isso, que era o segundo melhor aluno do curso em que estava inserido e isso também foi motivador. Fez-me acreditar que afinal eu tenho valor, sou...voltei a ser quem era, continuo a ser bom aluno e que tenho que continuar a lutar, tipo a continuar desta maneira e lutar pelos meus objectivos.

N1-É capaz de nos dizer como é que o seu pai falou consigo...ainda se lembra? É daquelas vezes que o meu pai falou comigo e eu nem quero dizer, não é? Portanto...não quer...

Nr-Não tenho, sou uma pessoa honesta e não tenho nada a esconder.

N1-Pois...

Nr-O meu pai...

N1-Não, ele às vezes pode...

Nr-Não...O meu pai sempre...como disse, sempre me apoiou na vida e que para pensar duas vezes porque o trabalho que ele tem todos os dias, de se levantar cedo e trabalhar, não é para o fim entre aspas da empresa, é para o fim de que eu tenha as melhores condições para estar...para o meu estudo, a deslocação física e alimentação, luta todos os dias, e eu estava a degradá-las, estava...estava a trabalhar para...para o meu filho e eu não estava a cumprir a minha obrigação, que era estudar e tirar as notas devidas para tirar o Secundário, sei lá, e fez-me cair em mim e reconheci o erro. Depois surgiu a oportunidade que eu disse, a oportunidade do CICCOPN e eu vim, agarrei e cá estou.

N2-E há pouco tinhas falado dos aspectos positivos do curso profissional, fizeste uma comparação com a escola dita pública ou regular. Que outras diferenças é que encontras e falando também dos outros aspectos positivos do curso que estás a frequentar? E da influência que isso tem tido em ti, também.

Nr-No caso da minha turma, o que reparei foi que imensos alunos pertenciam a uma associação, que é a QPI, Qualificar para Incluir. São alunos que são...que são...que tiveram um passado complicado, em que precisavam de alguém que os integrasse na sociedade, porque eles eram pessoas que tiveram alguns problemas com a sociedade, e o facto de eles se terem afastado ainda mais me incentivou a ser um bom aluno e muitos deles, no ano passado, já olharam para mim como...um...como um seguidor, isto é, nas aulas muitas vezes sou...ainda agora sou...sou solicitado várias vezes, por exemplo, para ajudar, tanto pelos professores como por eles para ajudar, para os ajudar em relação àquilo que sei. E o facto de eles depositarem esse valor em mim ajuda-me a perceber e a mostrar que...que...para além de...do aluno que sou e do primeiro que sou, já sou um exemplo com o acto de querer ajudar e de ensinar, de mostrar que não só o..., a aprendizagem que eu tenho, o importante é aprender e saber interiorizar de tal maneira em que, faz de conta, uma pessoa não entendeu e eu entendi. Então, dá-se o caso de me chegar à pessoa, a pessoa diz em que tem dúvidas e eu tento transformar um pouco de mim numa situação do dia-a-dia, numa situação que seja do ambiente da outra pessoa. É melhor se a pessoa vier ter comigo e que compreenda, porque pessoas...aquelas pessoas que tu tens...os meus colegas que andam comigo neste momento muitos deles têm...têm problemas de aprendizagem, isto é, não aprendem logo à primeira. Mesmo aqueles que têm...que têm força de vontade, custa...custa...

N1...compreender ...

Nr...custa compreender a eles. E eu sabendo e já estando habituado, e já estando a formar todo o tipo de miúdos em *futsal*, eu tento incentivá-los e mostro como é que eles podem aprender mais rapidamente.

N1-E tem o sentimento quando está a fazer isso de que está a aprender mais ainda?

Nr-Sim, sim porque...sinto que estou a crescer, não é, e que estou a aplicar aquilo que aprendi, não é. Não interessa só aprender, entre aspas, aprender e ficar para dentro, isso assim não é reconhecido, isto é, se a gente aprender e puder transmitir a alguém, mostra o nosso conhecimento e mostra à nossa sociedade que aquilo que estamos a aprender, estamos a aprender bem.

N1-Há bocadinho pareceu-me...de namorada...ouvi mal? Se calhar...

Nr-Sim, é verdade. Já namoro há algum tempo.

N1-E como é que se encontraram, como é que se conheceram? São...da mesma escola,...

Nr-Foi...foi só no Secundário.

N1-Então foi no Secundário.

Nr-Foi no Secundário.

N1-Sentia na altura que as meninas eram melhores alunas e que vocês rapazes eram um bocadinho mais...futebol, carros...? As meninas faziam sempre os trabalhos de casa e os meninos não, ou não, ou eram iguais?

Nr-Falo do meu caso, não é...no meu caso, no caso do meio do Básico, isto é, ia para as aulas e tinha o vício constante de aprender, acho que era um aluno aplicado, mas os trabalhos de casa nem sempre fazia em casa, aqueles que me apetecia, aqueles que tinham graça, fazia em casa. Aqueles que não tinha feito, não fazia, levava para a escola, e claro, as raparigas, de uma forma geral, são muito mais aplicadas e trabalham muito mais, mas sou contra que têm mais capacidades do que os rapazes.

N1-Sim, as capacidades também dependem.

Nr-No caso do Secundário, há uma...e à escala, na prática, isto é, 50/50, não é. Há rapazes muito aplicados e que gostam muito, e que trabalham em casa e trabalham na escola, mas as raparigas mantêm aquelas notas, claro, as raparigas são muito instruídas nesse tipo de aspectos, isto é, estão habituadas a trabalhar, se trabalham, trabalham...

N1-Estão instruídas, é verdade, é isso mesmo...estão instruídas, é isso mesmo, é isso mesmo...não têm mais capacidades...

Nr-Já estão habituadas a trabalhar...

N1-E então conheceram-se no Secundário, não é...pertenciam à mesma turma?

Nr-Não, eu conheci-a através de uma namorada da Preparatória também...conheci-a através de uma ex-namorada minha, e que, *prontos*, desenvolveu-se a nossa amizade e que se tornou, passado algum tempo, começamos a notar que era algo mais do que isso, já namoramos há cerca de três anos...

N1-É muito tempo...

Nr...e que, achando ou não, é uma das...dos pilares não só da minha vida, como, como pessoa, foi ela que me fez crescer, essencialmente quem me fez crescer mais foi ela e o meu pai e como aquela pessoa em que eu me penduro, entre aspas. Como toda a vida tive problemas na escola, sem que alguém possa resolver, e eu falo imenso com ela e sei que ela me pode ajudar e me procura ajudar. Sendo ela aluna na Faculdade e tudo, *prontos*, ela não tem muito tempo, mais o trabalho e tudo, mesmo assim solicitamo-nos muito um ao outro...porque acho que a base numa relação, por exemplo, é saber dialogar e saber aproveitar as qualidades um do outro. Ela é mais forte no Português e sempre tirou boas notas a Português, eu a Matemática era um aluno mais...mais dotado e é ela que me ajuda a mim, e sempre...sempre nos demos bem.

N1-Portanto, em que Faculdade é que ela está?

Nr-Está no ISMAI.

N1-Ah está no ISMAI?

Nr-Entrou agora em Psicologia.

N1-Ah, Psicologia, hã? Veja lá o que lhe apareceu, vá lá...Há bocadinho, a professora Silvina, a doutora Silvina, disse-me que estava magoado de um pé. É desportista, pratica...?

Nr-Pratico *futsal* desde os meus dez anos, isto é, já sou federado há mais de 9 anos, em que para mim a primeira lesão foi este ano.

N1-Acontece, acontece, não é...

Nr-Felizmente para mim, este ano até estava a correr bem, em comparação com os anos antigos, só...sempre fui um atleta que fui sempre muito solicitado desde as camadas jovens, jogava sempre a titular, fui, fui e sou jogador da selecção e do Futebol Clube do Porto há mais de seis anos, desde que lá existe a minha categoria, e este ano até estava a jogar menos, estava a ser muito solicitado pelo treinador e numa altura em que eu poderia singrar, por essa razão, não devido à responsabilidade dos jogadores, mas devido à responsabilidade da equipa, tive uma lesão, em que me obrigou a parar desde Janeiro até agora e que vai continuar, para já, assim.

N1-Como é que começou a praticar? Como é que começou? As revistas de futebol, não é...

Nr-As revistas de futebol e depois um familiar meu, que é um primo meu, que ainda agora é treinador e é o treinador principal...o principal...o principal obrigado por me ter integrado num desporto como este, em que me solicitou, perguntou se eu queria treinar depois chegou uma altura em que eu disse que gostava, desde o momento em que fui e a partir daí, foi até agora.

N1-Tirando esta parte em que está agora com a fisioterapia, quantas vezes treinava por semana e quantas horas isso lhe ocupa por semana, mais ou menos? Contando os jogos também, jogos e treinos, quanto tempo?

Nr-Eu acho que fiz umas contas até agora, ocupa-me...eu que sou jogador do clube, é que tenho três treinos por semana com duas horas, seis horas, não é, mais um jogo desde as nove e meia, são sete horas e meia, no meu clube, e no clube onde eu nasci, eu sou agora treinador juntamente com o meu pai, nas escolinhas, que me ocupa duas horas...três horas por semana, mais uma hora de jogo.

N1-Mas aí é o treinador, não joga, não é

Nr-Mas também me ocupa algum tempo...

N1-Está bem, mas é uma experiência...diferente...não é?

Nr-Sim...

N1-É diferente, não é? Por acaso não sabia que era treinador também. Um treinador é uma espécie de professor. Como é estar nesse papel um bocadinho diferente?

Nr-É importante, principalmente para mim, como jogador, não é, para aplicar os conhecimentos que eu tenho sobre o *futsal*, sobre aquilo que aprendi até agora e aprender os defeitos que mesmo um jogador como eu tem, e os mais pequeninos são facilmente influenciáveis pelos maiores. Em que uma pessoa está a explicar ainda estes dias e «para quieto» e custa-me muito, ter que chamar a atenção, tal como no ano passado, em que foi normalmente assim.

N1-Faz parte.

Nr-E em relação a isso, por exemplo, com o meu pai, sempre, ele sempre teve comigo uma base, sempre uma relação de amizade, isto é, os pais vêm falar comigo e eu vou falar com eles, não tem qualquer tipo de problema, mas sempre disciplina, isto é, são crianças em que...eu *pronto*, chamo a atenção, que eles são muito respeitadores e já me entendem...já começam a perceber o que é a verdadeira disciplina de *futsal*. E são um tipo de crianças que...muitos deles também são...são..algumas delas são de bairros, classes sociais, habitações sociais, que é uma lógica que é a partir daí que se começa a desenhar e a desenvolver aquilo que se vai ser no futuro, não é? E eles já têm tendência, ao pegar nesse tipo de competência, a praticar o dobro, isto é, aquelas crianças que já têm alguma experiência, estão familiarizados e são educados para que ele entenda já aquele tipo de rumo que tem de começar a seguir. Muitas vezes os pais, por motivos profissionais ou não, são pessoas que não têm muito tempo para os filhos, têm muito trabalho, ou são divorciados, e eu tenho muitos casos desses na minha equipa, muitos são divorciados, em que muitas vezes é complicado para eles. Eu sinto que as crianças estão...estão muito em baixo...é complicado, é muitas vezes complicado para eles, eu sempre disse...muitas vezes eles vêm...os pais irem buscar os filhos e a eles não...está só a mãe ou só o pai e é complicado. Muitas vezes eu tento compreendê-los e falo com o meu pai, e nós discutimos muitas vezes como é que, por exemplo, uma criança que é...criada com pai e mãe tem...por exemplo, não vemos a muita atenção que um pai...que um filho de um pai e mãe divorciados tem, não tem, isto é a forma como nós às vezes falamos, nós temos muito mais cuidado com uma criança em que tem esse tipo de aspecto, que tem tendência a ficar mais...a regredir, a ficar mais impedida, e nós não queremos isso, nós queremos é que todos aprendam da mesma maneira e que se

expressem da mesma maneira. Eu vejo, por exemplo, quando eles estão ou quando eu estou a discutir com eles qualquer tipo de situação num jogo, de que normalmente é, eles já metem o dedo no ar, já esperam que eu lhes dê a vez e falam por eles. Eles já falam entre eles, já combinam coisas entre eles e denotam alguma...alguma...já alguma maturidade entre eles. Que eu na altura não disse.

N1-Vocês falaram para além das indicações do jogo também das indicações da alimentação, de calorias...então...

Nr-Eu principalmente...o meu pai tem...muitas vezes não pode estar presente, é uma pessoa que viaja muito, trabalha em muitas obras, tem algumas obras em Viseu, posso dizer que sou eu que tenho mais tempo para eles e tento sempre alertá-los para algumas atenções que eles devem ter. Não deixem, por exemplo, eles comerem qualquer tipo de...de...

N1-...de doces...

Nr-Isso eu deixo, logo que eles não venham treinar...não venham treinar depois, claro que se comerem antes disso eu não gosto. Mas não me importo muito que eles comam chocolate, que é tipo um hidrato de carbono, que lhes dá alguma...alguma energia para o treino, o que eu também faço como atleta. E explico isso aos pais e os pais compreendem e aceitam perfeitamente. São pessoas que...que são muito cuidadosas com os filhos, que eu noto, e que sabem ouvir e gostam de saber. Perguntam sempre aquilo que os filhos devem comer, para que o filho não tenha problemas de fígado durante a noite e levam-nos sempre até ao autocarro.

N1-Ai é? Para trabalhar...a treinadora da minha filha é muito cuidadosa com...com ela, não é, muito cuidadosa. E...acha...qual é a importância que acha que o desporto, digo o *futsal*, qualquer tipo de desporto, devia ter para os rapazes, para as raparigas, devia ser obrigatório, não é? O que pensa em relação a isto tudo, o que é que acha?

Nr-Ora, para mim o desporto é essencial, porque para além de...vista aquilo que vista, isto é, uma pessoa...toda a gente gosta de se parecer bem, não é, não há ninguém que não goste de se sentir bonito e...as pessoas gostam de se sentir ocupadas e, muitas vezes, a escola ocupa muito espaço e não é aquilo que elas queriam, aquilo que elas procuram, isto é, estar sempre a estudar, estar sempre a ler. Há pessoas que gostam de se distrair, de fazer o chamado *jogging*, não é, que é correr, nem que seja correr, eu acho que é um incentivo já e acho que, como há pouco disse, acho que se vai sentir melhor. Depois de um dia de *stress*, de um dia de muito trabalho, às vezes fazer um bocado de desporto faz descentrar as más energias que elas têm e, muitas vezes, torna-se uma paranóia. Isso também acontece comigo, contando com este ano, com o meu tipo de situação, mesmo que não tenha treino ou assim vou a algum sítio e corro, ou vou andar a pé, e depois no outro dia sinto-me muito melhor.

N1-A lesão não o impede de correr, pois não?

Nr-Para já, impede.

N1-Ah, impede?

Nr-Mas para já faço ginásio, vou fazendo ginásio e, pronto, vou-me sentindo mais ou menos, mas o facto de estar com as crianças com quem eu treino já melhorei imenso, já me deixa muito melhor a nível...a nível psicológico, porque o facto de lhes dar aulas e nunca ter tido praticamente nenhuma lesão e de um momento para o outro parar, parecendo que não, mas é um choque. É um choque muito grande porque nós sentimos a necessidade de praticar e sentimo-nos mais gordos ou aquele hábito mesmo do dia-a-dia praticamente de praticar desporto, a gente deixar de um momento para o outro de fazer, é muito estranho para nós, é muito estranho...é um investimento forte para nós e ainda por cima ver outras pessoas a jogar, para mim não me cabe muito bem na cabeça, não me cabe na cabeça, mas temos o futebol de praia, apesar de tudo.

N1-Bruno, falou que...que...no facto de o seu pai ter o sonho de tirar Arquitectura e, pronto, e pensa organizar a sua vida, o que eu acho muito bonito, fazer o seu curso e depois dar a oportunidade ao seu pai de fazer o curso. E a sua mãe, pensando na carreira no *futsal*, é um sonho da sua mãe, de...

Nr-Ela é uma pessoa, para mim, foi sempre muito reservada, isto é, não tem, que eu saiba, qualquer tipo de sonho, fora a aquisição de um modelo, em que o meu pai já lhe ofereceu, por exemplo, a carta de condução, em que ela diz que não, diz que não consegue, tem medo e...o meu pai insiste muito, mas...

N1-Já o deu à luz, é uma mulher corajosa! Dar à luz custa cinquenta vezes mais do que conduzir um carro! Conduzir é pegar num carro e...

Nr-Acredito que sim.

N2-Também acredito.

Nr-Muitas vezes tento ver o lado dela, ela desabafa muito comigo e com a minha prima, que tem cerca de oito anos, mas é uma criança que, por muito que não queira parecer, já começa a ser tão adulta que para mim faz-me imensa confusão. A minha mãe, na altura, gostava de ter tido algumas aulas de condução, só que muitas vezes por falta de incentivo ou de vontade...

N1-Ela trabalha...?

Nr-Não, está em casa.

N1-Esta muito tempo em casa, é...

Nr-Praticamente cuida da minha prima desde que ela nasceu. A minha tia tem tido imensos problemas, é madrinha dela e tudo e cuida dela desde pequenina. Ela é igual a mim, praticamente é uma segunda filha dela. E ela vê, ela vê e não anda muito comigo, não se puxa muito para mim e eu gostava que ela tivesse tido outro tipo de...de...

N1-Ainda não está acabada, com certeza, ainda tem muito tempo...

Nr-Só que por muitas vezes que eu fale com ela, é uma pessoa muito reservada e diz que não quer, e que já está muito bem, e prontos, e não é por falta de insistência minha. Já insisti tantas vezes, tantas vezes, tantas vezes...E sei que, se continuar a falar, vou estar a perder o meu tempo.

N1-Pois.

Nr-Prefiro...Falo com ela e se ela quiser, faz, não vale a pena que eu já ando a tentar há mais de dez anos e não consigo. Mais os anos do meu pai.

N2-Achas que seria importante para ela ter um trabalho? Achas importante as pessoas terem um trabalho ou um emprego? O que achas?

Nr-Acho que as pessoas quando têm um trabalho deixam de ser pessoas fúteis, deixam de ser...são tipo pessoas adultas. Deixam...todas as pessoas, apesar de serem, muitas vezes, com pouca coragem e isso, todas as pessoas gostam de sentir que são valorizadas e o facto de estar a trabalhar e de estarem a fazer o que gostavam de fazer, e de serem entre aspas mestras naquilo que fazem, anima a pessoa, e faz com que, em qualquer tipo de trabalho que a pessoa goste, mesmo as pessoas da rua, já se sente valorizada.

N2-E, no teu caso, no caso, pegando naquilo que disseste há bocado quando estavas a falar do curso, em que te disseram que eras o segundo melhor aluno, não foi bem um trabalho, mas acabou por mostrar a importância do teu trabalho, a importância da valorização daquilo que nós fazemos, não é?

Nr-Eu sinto-me...sou uma pessoa que sempre me senti orgulhoso de mim mesmo, fiz do futebol uma opção, mas a minha opção é continuar a estudar e de continuar a manter as mesmas notas que tive no ano passado mas com o objectivo de, se possível, aumentar ainda mais. Porque aumentar mais não é mau, só é bom, não é?

N2-Então e se, se agora pegássemos na ideia do filme e o objectivo era fazer um filme com «O Bruno antes de entrar para o CICCOPN» e «O Bruno depois de entrar para o CICCOPN», o antes e o depois. Como é que caracterizarias esses Brunos?

Nr-Ora...um deles não era o tipo de pessoa que eu queria dar a conhecer a ninguém, mas há uma ou duas pessoas que sabem de todas as situações, mas não sabem de todas, mas se eu pudesse apresentar o Bruno no passado, diria que era uma pessoa totalmente oferecida pelo desporto e que tem uma linguagem particular. No caso do Bruno de agora, é uma pessoa extremamente cuidada, não só comigo, mas com as outras pessoas que me rodeiam, no caso das crianças, que eu preocupo-me imenso com elas, isto é, estou sempre...peço a todas as mães que, caso surja algum problema na escola, que me contactem ou mandem mensagem, sem ter o conhecimento das crianças, e o facto de estar na escola e ter boas notas e estar atento, estar sempre a estudar, caracteriza o Bruno na escola como uma pessoa muito empenhada que, felizmente, luta por um sonho e que tem agora objectivos e uma pessoa com objectivos é uma pessoa que tem uma via. Uma pessoa que não tem objectivos não se sente muito...sente que não tem uma vida, a vida dela é um vazio e só está à espera que chegue o momento dela para...para passar...para o chamado outro mundo...

N1-Ainda em relação ao trabalho, em termos de família, em relação ao futuro, a casamento, filhos, casar, regressar à Suíça...

Nr-Em relação ao meu futuro, e em relação ao casamento eu, para já, já pensei, claro, mas esse assunto não me ocupa muito tempo, muito pouco, porque primeiro quero tirar o curso, o meu primeiro emprego, pronto, está assegurado, não é, porque sei que posso ajudar na empresa do meu pai e é isso que eu quero, pelo menos por um determinado tempo, em relação ao casamento, isso não é uma situação que me ocupe muito tempo, claro que ocupa, mas é outra história.

N2-E então...agora...quando pensas na escola...na escola, assim de uma maneira geral...sentes o quê? O que é que sentes?

Nr-Sinto que, neste momento, a escola onde eu estou é a minha vida. Acho que sem a escola nunca poderia estar a viver esses sonhos. Por muito que a gente pudesse sonhar, a gente sem a escola nunca poderia concretizar. Porque é na escola que nós aprendemos aquilo que queremos ser, a pessoa que nos cria e a pessoa que a escola nos quer ver no futuro, que é como um exemplo, em que possa chegar longe e dizer «Este tipo...esta pessoa conhecida, que vocês conhecem tanto em Portugal como no mundo inteiro, já estudou aqui». As escolas procuram esse tipo de incentivo, também, não só criar, mas também mostrar às pessoas que, mesmo naqueles sítios onde criam falsas expectativas sobre as escolas, por muito más que elas sejam, muitas vezes criam pessoas que são...que dão bons exemplos para a sociedade.

N2-Sentes que isso acontece no CICCOPN?

Nr-Sim...não...não conheço nenhum caso específico, não é, mas conheço a escola, principalmente, não só, não era só por uma questão de graxa que eu queria deixar, deixar a imagem da escola, aquilo que ela transmite, e como me dá conhecimento, gostava de um dia, fizesse algo, nem que fosse numa conferência, mostrar que a minha vida construiu-se no CICCOPN e tudo aquilo que eu aprendi lá.

N1-Já dá para fazer um filme. Já dá para fazer um filme e fazer uma narrativa, sim senhora. Está muito bem. Muito obrigada.

Anexo III

Transcrição da entrevista 2

Entrevistada: Sofia

Data: 28 de Março de 2010

Idade: 18 anos

Narratório-Ora então, cá estamos nós, não é. Acho que já te tinha explicado qual é o objectivo da entrevista, mas vou explicar outra vez para ficar registado. Portanto...o que eu estou a estudar na tese de Mestrado é a influência que o Curso Profissional que estás a tirar, não é, e jovens como tu, tem na vossa relação com a escola. Certo? Se muda alguma coisa, se a partir de agora se sentem mais...integrados ou acham que têm mais a ver com a escola ou não. Mas antes de chegarmos a isso vamos falar sobre outras coisas. Estavas a dizer que nasceste aqui nesta zona, não foi?

Narrador-Foi.

N-Então, imagina que tinhas a oportunidade de realizar um filme sobre a tua vida. Tinhas que escolher as personagens, os locais, se calhar seriam estas ruas, não sei, este espaço aqui, os momentos da tua vida, como é que farias? Quais escolhias?

Nr-Escolhia a maior parte da minha infância...

N-Porquê?

Nr-Porque a minha infância foi...uma época de vida mais significativa...

N-Porque é que foi significativa?

Nr-Foi...

N-Para aquilo que tu és hoje, é isso?

Nr-Por causa dos acontecimentos, porque os meus pais separaram-se muito cedo...eu...vivi muito essa época. Era muito novinha, tinha quatro anos. E então lembro-me de tudo, da separação dos meus pais...

N-Lembras-te...lembras-te desses momentos?

Nr- Não, mas eu lembro-me que a minha mãe descobriu, não é, que o meu pai tinha...

N-...outra pessoa...

Nr-...e quando o meu pai chega à noite, a minha mãe...

N-...conheceu...conheceu outra pessoa...

Nr-...e assim...

N-...estava com as malas feitas, já à porta [risos].

Nr-E iniciou assim, tipo....como é que hei-de explicar...uma discussão. Eu tinha quatro anos, as minhas irmãs eram mais velhas, as minhas irmãs...uma tem agora dezanove e a outra tem vinte e seis.

N-Eram novas, ainda...?

Nr-Sim...uma tinha dezasseis, se não me engano, a outra tinha doze. E eu lembro-me que o meu pai...que...começou a dizer para a minha mãe não me meter dentro do quarto, mas as minhas irmãs não deixaram, para eu não ver a confusão. Eu a confusão, assim, não vi, mas ouvi tudo.

N-Claro. Para te proteger desse momento, porque eras a mais nova, se calhar.

Nr-Porque era a mais nova e também porque eu sempre tive um sentimento assim um bocado...

N-...distante...

Nr-...pelo meu pai. Eu não podia com o meu pai, desde pequenina. Então, a minha mãe também não queria aumentar esse...esse rancor que eu tinha pelo meu pai.

N-Então muito bem, dizes que esse momento que...que...pronto, que te marcou. De que maneira é que te marcou?

Nr-Péssimo. Por um lado péssimo, por outro bom...

N-E então. Explica lá...

N-Esse momento fez-me reflectir sobre o meu futuro, sobre o tipo de homem que eu quero para mim. Sobre o tipo de família que eu quero construir. E teve essa importância porque fiquei muito revoltada. Pensava sempre que os meus pais se tinham separado por minha causa...por ser a mais novinha...Antes de eu nascer, quando a minha mãe engravidou, o meu pai disse que não queria mais nenhum filho, ou uma filha, ele não queria mais...mais filhos. E então, fazia...

N-Mas a tua mãe não te fez sozinha, não é...[risos].

Nr-[Risos].

N-É verdade, não é?

Nr-Então, lembro-me da minha mãe me contar isso desde pequenina e eu, quando o meu pai pegava em mim ao colo, eu...tinha sempre...de gerir isso...

N-Sim, sim...sempre tiveste uma relação complicada com o teu pai...

Nr-Eu queria sempre fugir do meu pai, nunca queria estar com ele...

N-Vamos sentar-nos aqui? Pode ser?

Nr-...uma relação...

N-E...ainda tens contacto com o teu pai?

Nr-Não.

N-Desde essa altura ou...? Ou mesmo depois de ele sair de casa ainda falavas com ele?

Nr-Falava com ele, porque os meus pais depois separaram-se por Tribunal, e eu fui falar com o juiz para decidir com quem é que eu queria ficar, mas eu não...

N-Nessa altura quando os teus pais se separaram mesmo oficialmente já ias para a escola?

Nr-Mas, eu estava um bocado dependente da decisão da minha irmã do meio, da minha irmã Orquídea.

N-Então ela já era...já tinha mais de doze anos, não já?

Nr-Tinha, e eu estava dependente, de ir para o meu pai...e eu não queria nada, porque tinha um bocado de fastio ao meu pai e também quando conheci a senhora que estava a morar com o meu pai, a senhora com quem o meu pai andava quando se separou da minha mãe, e tinha aquela sensação que o meu pai era mau e nós dávamo-nos muito mal.

N-Pensavas nessas coisas, não era...

Nr-Muito bem...voltando a esse momento da tua infância. Tinhas falado, também, já falaste dos aspectos positivos e negativos sobre esse momento da tua infância. Ficaste a viver com a tua mãe?

Nr-Sim.

N-E depois, ficando a viver com a tua mãe, depois de o teu pai sair de casa...Como é que foi?

Nr-A minha mãe teve que trabalhar muitas mais horas, trabalhava quase o dia todo, e eu fui criada pela minha irmã do meio, que é a pessoa que eu digo que é a minha mãe. Eu gosto muito da minha mãe, mas a minha irmã para mim é a minha mãe.

N-E ainda vive contigo, essa tua irmã?

Nr-Sim, comigo não, porque eu agora moro sozinha, mas ainda está a viver em casa da minha mãe. Foi ela que me criou, ela trazia-me aqui para baixo, andava comigo para aqui e para lá, para que não me faltasse nada...na escola também, andava aqui ...

N-Aqui nesta rua?

Nr-E a minha irmã...eu muito magrinha, muito pequenina, com a minha mochila...ela às vezes era assim: «Ui, vais tão carregada! Quase que nem podes com a mochila» [risos]. E ela tratava-me...ela preocupava-se muito comigo. Pregávamos sustos à minha avó, que a minha avó paterna ficou a viver connosco, mesmo depois de os meus pais se separarem. A minha avó paterna ficou lá em casa, a minha avó estava-nos sempre a controlar, sempre

a falar connosco, a não nos querer deixar sair e nós pregávamos sempre partidas à minha avó.

N-[risos] O costume, não é?

Nr-Ela deixava-nos a dormir, ela deitava-se muito cedo, nós íamos para a cama, mas estávamos sempre cá fora, na rua, e ela sempre preocupada, não sabia onde estávamos.

N-Mas era num instante, era aqui em baixo? Ao bocado estava ali a espreitar... Ora bem, e como é que foi a tua entrada na escola? Foste pequenina e magrinha, não podias com a mochila... como é que foi?

Nr-Não foi nada fácil...

N-Diz, diz...?

Nr-Não foi nada fácil...

N-Porquê? Porque será? Não gostavas da escola?

Nr-Não. Não, porque eu sou muito carente. A minha irmã sempre me deu muito carinho, sempre me apoiou em tudo e deu-me a educação mediante o que ela teve. Mas ser criada por uma irmã é um bocado diferente, pela minha irmã, mais nova, ela era muito novinha quando começou a cuidar de mim...

N-Que idade é que ela tinha?

Nr-Para aí treze anos. Foi aí que ela começou mesmo a cuidar de mim: a levar-me ao médico, a ir saber à escola as minhas notas, a deitar-me na cama, a acordar-me... a vestir-me... e foi aí que ela teve que ganhar responsabilidade muito mais cedo. A outra minha irmã mais velha teve que deixar os estudos...

N-Teve que ir trabalhar...

Nr-Teve que ir trabalhar definitivamente. Teve que ir trabalhar para ajudar nas contas. Mas nem sempre em casa foi assim, porque a minha mãe ganhava bem, não é, mas a vida que nós levávamos era boa porque o meu pai era director de vendas. Então ele ganhava muito bem. A minha mãe meteu-se em créditos e essas cenas, quando os meus pais se separaram, ela arcou com tudo. Arcou com tudo, ficou cheia de dívidas, ficou cheia de despesas, tinha mesmo que trabalhar. E já nos faltou muitas vezes comida. E essas dívidas que tinha, muita gente aqui que, a minha mãe pedia fatos para o Natal, sapatos, tudo feito numa costureira. A minha mãe andava sempre bem na rua.

N-E o teu pai, depois de sair de casa, não continuou a contribuir com nada?

Nr-O meu pai dava dinheiro porque... O meu pai passou a dar um sustento... ele foi-se embora de casa aos quatro anos, mas como eu disse, a separação oficial foi aos seis, e só começou a dar aí o dinheiro, obrigado. E nós também em troca tínhamos que ir... éramos obrigadas.

N-E conviviam normalmente com o vosso pai? Iam fazer algumas visitas? Como eram essas visitas para ti?

Nr-Custavam. Eu lembro-me que às vezes saía a chorar, muitas vezes, e dizia «Ô Orquídea, não vás, Orquídea não vás... não vás...». Se ela fosse, eu tinha que ir obrigatoriamente. Se ela inventasse uma desculpa, eu não ia. A minha irmã mais velha também não queria, ia obrigada. A minha mãe sempre nos obrigou a manter um relacionamento com o meu pai. Sempre dizia vocês têm uma relação com o vosso pai, o que aconteceu, aconteceu, e não podem esquecer o vosso pai por causa disso. E ia obrigada...

N-Olha, mas sentias que o teu pai, mesmo depois de sair de casa, até fazia um esforço para se aproximar de ti e das tuas irmãs?

Nr-Não. Ele passava muito mais tempo com as minhas irmãs. Mas a mulher, que eu no início detestava, que era a minha madrastra, depois comecei a adorá-la. Ela era uma mulher da vida, prostituía-se, eu depois soube, não é, também, eu era novinha mas também conseguia ver as coisas. A forma como ela saía e tudo... comecei-me a indo aperceber. Mas eu gosto muito dela, ela tem um coração puro.

N-Depois acabaste por perceber que ela afinal...

Nr-Sim...

N-...era boa pessoa...

Nr- Ela...antes de irmos para o tribunal, por causa da separação dos meus pais, ela por trás do meu pai dava sacos de comida, arroz, óleo, massa...por trás do meu pai. Comigo...Então, ela sempre nos ajudou. E eu comecei a gostar.

N-[risos] Ainda bem, não é...Portanto, ela tem sido uma influência importante na tua vida...falas com ela com regularidade?

Nr-Agora perdi um bocado o contacto, porque ele já não está com essa senhora, o meu pai é muito mulherengo, já não anda com essa senhora e proibiu-me mesmo de ter contacto com ela. Ela mudou de número e eu depois nunca mais consegui o número dela.

N-O teu pai proibiu-te de falar com ela, com a tua madrasta?

Nr-Sim, sim...

N-Mas a tua madrasta era tua amiga...mas agora já não está com ela?

Nr-Não, já saiu de casa há algum tempo, viveu com ela para aí...dez anos. E depois ele dizia «Não quero que andes com ela, não é pessoa boa influência para ti e não sei o quê...». E eu...depois eles separaram-se e já fui lá dormir a casa dela...já fui lá almoçar e isso...porque gosto mesmo dela...

N-Olha, mas voltando à escola outra vez. Então, foi complicado para ti, nos estudos...mas para além dessa questão, dos teus problemas familiares, não é, se calhar sentias um bocadinho falta de atenção, era isso? De afecto?

Nr-Sim...

N-E havia outras na escola de que tu não gostavas?

Nr-A Matemática...Português...

N-Não gostavas de Matemática...?

Nr-Português...

N-Português também não...[risos]? Oh...

Nr-São as que tenho melhores notas. Por isso comecei a copiar a Matemática.

N-Copiavas?

Nr-Já na Escola Primária já copiava.

N-Isso é que foi começar cedo...Mas porque é que copiavas, diz-me lá?

Nr- Porque eu achava que não era capaz...não estudo, não consigo...então, eu copio.

N-Desde que entraste para a escola, na Escola Primária, tinhas essa ideia?

Nr-Tinha.

N-Tinhas esse pensamento? Que não conseguias, que não valia a pena...?

Nr-Desisti mesmo. Logo no início do ano, na escola, desisti. E achei que não era importante para mim a escola. Estava a negar a importância da escola. Para mim a escola só existia para dar dores de cabeça...e se não era a minha irmã a dar-me educação...a minha irmã também era assim um bocadinho balda...

N-Ah...

Nr-E então...chegava à escola e ia sempre para o castigo.

N-Ias para o castigo? Que castigo era esse?

Nr- Era estar virada para a parede...

N-Ai sim? Era esse o castigo, geralmente? Por não fazer os trabalhos de casa?

Nr-E não poder falar...

N-Ah...também gostas...também gostavas muito de falar nas aulas, era isso? Eras faladora?

Nr-[risos] Sempre.

N-E a tua professora? Tiveste só uma professora na Escola Primária ou tiveste mais do que uma?

Nr-Tive sempre a mesma. Já era uma pessoa assim idosa. Até era boa professora e tudo. Explicava bem, eu é que detestava a escola. Ela dizia «Mas tu tens competências, eu sei que tu tens competências, quando te esforças eu consigo ver que tu consegues facilmente...o mal é que sejas muito baldas». Ela passava-me sempre, por causa de saber que eu estava mal. Ainda para mais a escola ficava perto de minha casa, claro, toda a gente sabia...o que se tinha passado de um momento para o outro entre o meu pai e a minha mãe. Eu passei sem saber escrever. E quase saber ler.

N-Não havia assim nada, nada, nada de que gostasses na escola, nessa altura? Até à quarta classe? Na altura?

Nr-Que eu gostasse, não.

N-Como é que te sentias quando tinhas que ir para a escola?

Nr-Sentia...vou ter de me levantar...quem me dera ficar a dormir ou a brincar. Mas nunca podia, não era, a minha irmã obrigava-me sempre a ir para a escola. Ela era baldas, mas a mim obrigava-me a ir.

N-E depois quando passaste para a outra escola, mudaste de escola, não é? Para fazer o 9.º ano? E aí, como é que foram as coisas? Como é que correu?

Nr-Passei também por...por passar. Quase que não sabia nada. Fui para Conselho de Turma...

N-Pois...então continuaste na mesma com essa ideia de que não conseguias fazer as coisas...? Depois daquela fase dos copianços, não foi...?

Nr-E então...copiava bastante. Eu passei a copiar e com pena dos professores. Passei de ano por causa disso. Quase sempre. Nos últimos anos é que não, desde que entrei para a QpI.

N-Quando é que entraste para a QpI, já agora? Já que falaste?

Nr-Assim de idade, não sei dizer, mas...

N-Mas em que ano é que andavas na escola quando entraste para a QpI?

Nr-No 7.º, se não me engano.

N-No 7.º ano?

Nr-No 7.º que eu reprovei, no 6.º que eu reprovei.

N-E como é que surgiu esta oportunidade? Como é que ficaste a saber da QpI?

Nr- Porque eu, além de má aluna, também era muito mal-comportada.

N-Na Escola Primária?

Nr-Na Escola Primária não, nunca tive problemas. Eu tive processos disciplinares, mas a partir do 5.º ano. Eu mudei de escola e foi sempre processos disciplinares em cima.

N- Porque é que tinhas processos disciplinares? O que é que fazias?

Nr-Eu entrava nas aulas e começava-me a rir. A minha professora de Matemática, para além de ser novinha, mas era muito má, muito estúpida. E eu na primeira aula de apresentação ela começou a falar e eu comecei-me a rir, achava piada ela ser novinha e vir-nos dar aulas.

N-[Risos].

Nr-Foi a minha primeira professora e eu também gozava com ela. Não era assim...muito bonita...e que feia, não sei o quê...E então ela começou-se a aperceber que eu gostava de perturbar as aulas e então mandava-me sempre para a rua. Com processos disciplinares. Muitas vezes ia para o Conselho Directivo e então chegou o momento em que eles, como eu me andava a portar mal, disseram «Vais para a QpI».

N-Então a escola tinha conhecimento...

Nr-Sim, sim...

N-...da QpI...

Nr-Já algumas turmas andavam a ser acompanhadas pela QpI. Houve uma professora que disse «Vais para a QpI, é melhor, já estás a ficar com muitos processos disciplinares, e a

escola não te vai poder passar e não sei o quê, e vais a Conselho de Turma e os professores vão-te reprovar todos».

N-Era só a Matemática que isso acontecia ou acontecia nas outras disciplinas, também?

Nr-Várias, várias...

N-Deixa-me só perguntar outra vez, deixa ver se percebi: tinhas esse comportamento com essa professora...tinhas com outros, pronto, mas isso acontecia porquê?

Nr-Porque ela era novinha, porque não gostávamos muito dela, achávamos que ela era assim um bocadinho insensível, não tinha pulso...

N-E...não era muito bonita, foi o que tu disseste.

Nr-Eu mandava borrachas, porque eu sempre fui...tipo a líder. Sempre me colocaram em turmas...

N-Porque é que gostavas de ser a líder?

Nr-Porque eu gostava de mandar. Ainda gosto.

N-Porque será que gostas de mandar?

Nr-Porque me sinto superior e então eu acho que tem a ver também um bocado com o facto de me ter sentido rejeitada no meu percurso escolar e inferior. Eu dizia que não, que era a melhor, e que eu é que sei, eu é que mando, mas no fundo sentia-me mal. Fogo, sou mesmo incapacitada. Eu não consigo fazer isto, os outros conseguem...e a minha mãe ficava triste, não era, porque estava a fazer o sacrifício para nos continuar a deixar estudar e a minha irmã também, e eu estava a desperdiçá-la. Mas eu adorava mandar, mandava, tinha sempre que ser sempre a líder. Tinha sempre que ser a mandar.

N-E nas outras disciplinas, então, o que é que se passava? Também acontecia o mesmo?

Nr-Atirava borrachas, gozava com os professores...

N-Mas também era pelos mesmos motivos, também achavas que os professores não tinham pulso, que...?

Nr-Porque eu também gosto muito de testar os limites. E então gostava de ver os professores chateados...tinha professores que tinham pulso, que eu largava as asas e me metiam logo na rua. E era assim que eu gostava de ir para a rua.

N-Gostavas de ir para a rua?

Nr-Era para me sentir...gostava de ouvir os meus amigos e as minhas amigas «Ei, tu é que és maluca, fizeste aquilo àquele professor?». E eu «Oh, oh...».

N-Sentias uma certa superioridade e atenção por causa disso.

Nr-Era. Eu gostava muito de chamar a atenção. E ainda agora vê-se.

N-OK. Bem, então, entraste para a QpI...e isso mudou alguma coisa, para ti? Mudou a tua vida?

Nr-Sim...

N-De alguma maneira? Como foi o teu primeiro contacto com a QpI, a primeira vez que...?

Nr-Detestei.

N-Detestaste? Porquê?

Nr-Porque tinha muitas regras, tinha muito mais controlo, tinha que estar a estudar depois das aulas, e eu achava uma seca, ter de estudar depois das aulas. Eu detestava Inglês, tinha muitas dificuldades a Inglês, não percebia nada de Inglês. E então, o meu o primeiro responsável foi o Hugo Baptista, que era o responsável da QpI. E então o Hugo dizia «Estuda!». Meteu-me cartazes quando eu me portava mal e quando me pegava à porrada...

N-À porrada? Chegaste a andar à porrada com quem?

Nr-Muitas vezes.

N-Com outras raparigas?

Nr-Rapazes.

N-Rapazes? Porquê?

Nr-Porque eu quando comecei a evoluir o corpo, os rapazes «Olha a Sofia, já está a ficar assim com umas maminhas, já está a desenvolver-se». Eu detestava, porque eu era super-envergonhada, não sabia como reagir. E ficava super-chateada, então, tinha que lhes ir bater. Só de olharem para mim, começava-lhes logo a bater. E andei à porrada com as raparigas...

N-E resultava?

Nr-Resultava. E então estava sempre com processos disciplinares.

N-Pois, pois...Mas eles paravam com esses comentários ou não? Paravam? *Pronto*, ao menos isso...

Nr-E eu comecei a ser conhecida por «Maria-Rapaz». Fugia às aulas, gozava com os *stôres* todos, era muito teimosa, detestava que me contrariassem, ainda hoje detesto, teimosa que eu sou, ainda sou teimosa, detesto que me contrariem, mas claro já consigo compreender às vezes porque é que me estão a contrariar. Mas às vezes não consigo controlar-me e fico, assim, com cara de contrariada, mas já começo a descontraír. Isto foi devido a contrariarem-me [e aponta para o centro da testa].

N-Foi o quê?

Nr-Foi devido a contrariarem-me.

N-Essa cicatriz que tens aí na testa? O que é que aconteceu, conta lá?

Nr-As minhas irmãs estavam aqui, perto dos caldeireiros, e tinha um cafezinho, aquele cafezinho era o café que nós íamos. As minhas irmãs estavam aqui a brincar às escondidinhas. E eu queria muito brincar. Elas não deixavam: «Ah não, senta-te aí, não vais brincar connosco, vamos já jantar». E eu «Oh, deixem-me brincar, deixem-me brincar». E a minha irmã: «Não, não brincas, senta-te». E eu «Ai é? Está bem». Sentei-me e depois...«Não me deixam brincar, pois não?» e elas não me ligaram nenhuma. Fiquei tão chateada! Então, quando me contrariavam, batia sempre com a cabeça, para fazer chantagem.

N-De propósito ali? Naqueles ferros?

Nr-Sim. Quando me contrariassem...Lá está, fui educada pela minha irmã e ela não sabia impor-me aqueles limites.

N-Que idade é que tinhas nessa altura, em que começaste a usar essa tática?

Nr-Três anos, o meu pai ainda estava a viver comigo. Foi aí mais ou menos que eu comecei a manipular, já sabia como manipular e depois aproveitava-me da situação e fingia logo que me estava a faltar o ar. Eu ameacei-as: «Não vêm, vou bater com a cabeça». Elas não apareceram. Eu bati, bati, até que fiz uma perfuração e rebentei uma veia. Fiquei logo cheia de sangue, rebentei uma veia e fiquei logo cheia de sangue. Enchi-me logo cheia de sangue. E o pessoal todo «Olha a Sofia». Então as minhas irmãs vieram logo, a chorar: «Porque é que decidiste fazer isso?». Estavam logo a pensar na porrada que iam levar. O meu pai era impressionante...a mim só me bateu uma vez, na minha vida, foi um estalo. Porque eu fiz uma perrice, porque ele não me queria dar um chupa e ele chegou a casa, todo chateado, deu-me um estalo...aquelas sapatadas...e eu levei-lhe muito a mal. Fiquei super-chateada com ele. Amuei, deixei de falar para ele. E claro, quando os nossos pais chegaram e vieram e as minhas irmãs levaram porrada.

N-As tuas irmãs? Porque é que foram as tuas irmãs?

Nr-Elas contrariaram-me e não estavam a tomar conta de mim. E eu fazia assim. Era a minha maneira de conseguir as coisas que queria. A minha irmã também tem...todas nós temos uma cicatriz, assim visível, todas nós temos. A minha irmã tem uma aqui...

N-No lado esquerdo da testa?

Nr-Sim, a mais velha. Aqui...foi do...as minhas irmãs pegaram-se à porrada. A mais velha tinha a mania que quando os meus pais se separaram: «Ah, eu é que mando, tu não falas, ficas aqui a limpar». A minha irmã do meio enervava-se e pegava-se com ela à porrada. A minha mãe também presente que elas estavam a armar barulho...imagine, eu

vivia aqui...e a minha mãe morava lá ao fundo. Foi quando ela se juntou com o meu padrasto. E a minha mãe soube, foram-lhe dizer que estava muito barulho, veio a correr, estava uma caneca em cima da mesa e mandou com a caneca à minha irmã.

N-A tua mãe?

Nr-Sim. Assim...partiu a taça e abriu a cabeça...depois desmaiou...tivemos que ir com ela para o hospital, porque a minha irmã...E a minha irmã do meio tem uma cicatriz aqui, do lado direito, que... a minha irmã do meio estava a andar de triciclo e a minha irmã Susana estava «Deixa-me andar, deixa-me andar!». Ela queria andar de triciclo...«Não deixo!». A minha irmã mais velha mandou a minha irmã do meio ao chão, ela ficou a chorar, a fazer perrice, e a minha irmã mais velha ficou...estava de olhos fechados. A minha irmã depois vai atrás dela, a minha irmã...e, com muito lanço, não conseguiu parar e foi contra os ferros.

N-Pronto, então são três irmãs, cada uma com uma cicatriz e uma história diferente [risos].

Nr-Eu acho que tem piada...

N-Ora bem, voltando à QpI, então. Então de que forma é que vocês são acompanhados na QpI? Têm que estudar? Obrigam-vos a estudar? Como é que fazem isso? Estudam lá? Na QpI? Nas instalações da QpI?

Nr-Não. No início, quando eu entrei para a QpI, era na escola. Tínhamos apoio mesmo na escola. O lema da QpI é Qualificar para Incluir, para podermos obter conhecimentos, não só a nível escolar, mas também pessoais e de...também fazer-nos crescer e saber como resolver os assuntos, mas também saber...criar laços, não é, fazer diminuir as nossas carências, porque a maior parte dos alunos da QpI, de uma forma ou de outra, tem carências. Podem não ser só a nível financeiro, a maior parte é a nível financeiro, não é, mas também carências...afectivas...Primeiro eles criam uma ligação, impõem-nos as regras, fazem-nos gostar das regras. Primeiro explicam o valor da regra e porque é que é bom respeitarmos as regras. Depois, fazem-nos, não é...claro, com o tempo, fazem-nos gostar delas e respeitá-las sem ser preciso ter alguém ali do lado a dizer «Não, é assim». Esse processo no início foi muito difícil...

N-Inicialmente foi difícil para ti...

Nr-Foi, foi. Eu mudei muito o meu comportamento, mesmo assim. Eu...

N-Mudaste muito o teu comportamento, desde que entraste para a QpI?

Nr-Sim.

N-O que é que mudou no teu comportamento?

Nr-Deixei de andar à porrada...

N-Deixaste de andar à porrada...

Nr-Deixei de falar muito alto, de me rir na cara dos outros...deixei, como é que hei-de dizer, de ter aquela base «Não estudo», estar mesmo presente nas aulas só fisicamente. Há algumas em que ainda estou, não estou cem por cento na turma, mas a maior parte já estou com a cabeça, tronco e membros.

N-Mas depois entretanto entraste para o CICCOPN, não foi?

Nr-Foi...

N-Como é que surgiu essa oportunidade? Foi também através da QpI?

Nr-Sim, sim...Andava no Recorrente...fiz o 8.º e 9.º no Recorrente, e então disseram-me que havia essa oportunidade...podia escolher a CICCOPN ou também tinha a oportunidade de ir para a Escola de Hotelaria. Tinha essas duas oportunidades. Ou ia para Santa Maria da Feira ou ia para o CICCOPN. E eu achei que a área que mais se adaptava era a do CICCOPN. Assim...hotelaria...era um bocadinho...

N-Porquê, a nível de conhecimentos...? Era por causa do curso?

Nr-Sim, sim...

N-Explicaram-vos o curso...?

Nr-Sim, explicaram-nos o curso e eu soube da oportunidade...Na altura ainda estava com onze unidades, do Ensino Recorrente...unidades...e então eu e o João Rafael...

N-O Rafael, exacto...

Nr-Eu tinha onze e ele tinha doze...tivemos que acabar num mês o...um mês...foi um mês...as vinte unidades, ou seja, tinha de estudar de manhã e à noite fazia...à noite, que era às sete horas, fazia teste e assim conseguíamos acabar. Se nós reprovássemos a uma...a uma unidade, já não conseguíamos entrar para o CICCOPN.

N-Na aquele ano, não era...

Nr-Tínhamos que ficar durante um ano só por causa de uma unidade. Não queríamos mesmo reprovar, não é, por causa de uma unidade, e não queríamos ficar um ano por uma unidade. E desperdiçar ainda mais tempo, não é.

N-Ah, então aí já tinhas outra perspectiva da escola, não era...

Nr-Aí já queria tirar boas notas...

N-...já acreditavas que conseguias seguir a escola...

Nr-Eu entrei no CICCOPN com média de 17. Mas claro, a exigência do Recorrente não tem nada a ver com a de um Curso Profissional.

N-Claro...Achas que a exigência é maior num Curso Profissional?

Nr-Sim...eu no Recorrente, eu escolhia a data dos testes, eu escolhia...no dia do teste eu levava a nota do teste...eu decidia o meu percurso. E eu tive que fazer as onze unidades num mês, que demorei quase um ano a fazer...pois, por haver essa possibilidade de escolha, eu deixava-me andar.

N-Pronto, então, entraste no CICCOPN, continuando na QpI...E como é que foi o primeiro contacto com o CICCOPN? Com a escola, com as pessoas, com os outros colegas...? Ias com o Rafael?

Nr-Sim, já conhecia o Rafael, o Filipe, o António...chegou a conhecer?

N-Cheguei, cheguei...perfeitamente...

Nr-E também o João Pedro, o Fernando e...o Joaquim, que conheci quando fui para o CICCOPN, mas que também faz parte da QpI. A maior parte da turma era da QpI. Dávamo-nos bem. O primeiro contacto com a turma foi bom, não é, ainda não nos conhecíamos. Ao início na aula é tudo muito bonito, mas depois é que se começam a ver os feitiços...

N-Ah...entre colegas...é isso?

Nr-Entre os outros colegas...mesmo...também já nos conhecíamos, os da QpI, já sabíamos alguns defeitos, como eles também já sabem alguns meus...O resto da turma ainda não conhecia, por isso dava-me bem, estabelecia bem uma relação com eles. E já não comecei a estabelecer uma relação assim um bocadinho...tão...tão forte. É mais uma relação profissional. Se tiver que trabalhar com qualquer pessoa da turma, trabalho, tenho que obedecer, mas se calhar não tenho uma relação para além do trabalho. Se calhar também me vai acontecer ao longo da minha vida, vou ter de trabalhar com toda a gente.

N-Ora bem, e agora se tivesses que tentar fazer assim uma retrospectiva e tivesses que fazer o filme da Sofia antes e da Sofia depois?

Nr-Eu escolhia os dois momentos que eu falei: a minha infância e a idade...a outra parte...que era a minha infância, eu, cada vez que penso nos meus pais, para demonstrar também porquê que eu tinha aquela aversão da escola, porque é que eu era mal-comportada, não é, e depois quando entrei para a QpI, aquele percurso inicial, que foi muito difícil de eu adaptar-me, e depois agora esta fase, já não é...

N-E como é esta fase, então? Como é que te sentes agora? Que projectos é que tens?

Nr-Quero muito tirar este curso, não é, e seguir para a frente. Quero tirar Engenharia Civil. Mas o curso que eu adorava ter era médica cirurgiã, só que é preciso muita marra e também é preciso ter dinheiro, porque o Estado dá alguns apoios, mas não é o suficiente. Em Medicina não dá para trabalhar, tenho mesmo que estar de corpo e alma no curso,

porque senão não se consegue. Então, decidi lutar por este...estou a gostar do curso, sinto assim um bocado...afastamento com Desenho...

N-Com Desenho?

Nr-Desenho. Não consigo perceber...

N-Tens de perceber, é uma disciplina crucial do curso, não é...?

Nr-É...

N-Desenho, Medição e Preparação de Obra.

Nr-É. Porque tenho muitas dificuldades. Estas dificuldades não provêm do meu *stôr*. O meu *stôr* é ótimo.

N-É falta de bases, é isso?

Nr-Sim, falta de bases a Geometria. Eu nas aulas de Geometria não sabia perspectiva geométrica, essas coisas todas. Eu não sei nada. Eu...lá está, não tive bases e fui para o curso mesmo a zero. Tem-se mesmo que saber como é que o objecto é desenhado, depois como é que ele fica...

N-Tem muito que saber...Olha, e a nível do CICCOPN, quais são assim as pessoas que tu achas que tiveram mais influência em ti, as mais importantes, que têm contribuído para esta tua mudança?

Nr-A Susana, que me acompanhou desde o 6.º ano, a...da QpI, alguns professores, também me apoiam...acho que a professora...é porreira, não é...mas a turma também se aproveita, por ser novinha, você, o professor de Desenho, é super-exigente, está sempre a mandar vir, mas acho que é um professor que quer mesmo que nós sejamos alguém e exige bastante de nós, porque acredita em nós. E...mais...a *stôra* de Matemática, também...

N-E os teus colegas, há algum colega teu assim com quem te relaciones? Diz?

Nr-O Martins. O Bernardo Martins.

N-O Bernardo Martins.

Nr-Está-me sempre a dar nas orelhas, por causa do meu feitio, tenho sempre de responder. Ele diz «Não tens de responder, tens de ser superior, pensa noutra coisa, não podes ser assim, esse feitio não te vai levar a lado nenhum». E está-me sempre a dar na cabeça.

N-Olha, e então, tu trabalhas neste momento, não é, ao bocado estavas-me a contar, mas isso não ficou gravado. Trabalhas, onde é que trabalhas, como é que surgiu esta oportunidade de trabalhar?

Nr-A oportunidade de trabalhar surgiu porque já conhecia esta senhora há muito. Porque ela já teve este café há um tempo atrás, mas passou...depois teve uns problemas e ela teve de voltar a abrir. Ela quando abriu o café, ligou-me a dizer que precisava que eu fosse trabalhar com ela. Ela confia muito em mim, devido ao facto de eu já a ter ajudado muito, mesmo sem receber. Claro, sempre reconheceu o meu trabalho. Claro, eu comia o que queria, fazia o que queria, entrava no balcão...ela trata-me como se fosse uma filha. Também me dá muito na cabeça. Um dia...não fiz nada, só...estás a perder o teu tempo, a fazer com que as pessoas percam o tempo contigo e isso não...Ela trata-me como se fosse uma filha. Porque ela não tem filhos. Ela tem quarenta e dois anos, mas ainda não tem filhos. Ela é a única pessoa que deixa o café, deixa as chaves do café na minha mão e vai para casa descansar. Eu abro o café, fecho o café se for preciso, tenho a caixa na minha mão, tenho tudo à minha disposição, e ela está em casa e não se preocupa com nada.

N-E como é que te sentes quando vês que essa pessoa deposita em ti essa confiança toda?

Nr-Bem, claro. Se fosse há um tempo atrás, ela já me conheceu, eu ainda era um bocado Maria-Rapaz. Também...

N-Andavas naquela fase...conturbada...

Nr-E ajudou-me muito. Eu descia lá abaixo, para tomar café, e depois...«Atenção, não vais dizer asneiras». Até entrava a regra da multa, quando dizíamos uma asneira tínhamos que pagar uma multa. Como a maior parte das vezes não tínhamos dinheiro, tínhamos que fazer algum serviço.

N-Pagavas de outra maneira, não era?

Nr-Era para eu deixar de dizer...Eu mudei muito, ainda digo asneiras, mas já não digo tantas. Devido ao facto da multa, também.

N-Pois, lá está, uma consequência de fazer a asneira...

Nr-Depois eu ajudava sempre. Aquilo é perto da QpI. Então na hora de almoço ia sempre lá tomar um cafezinho, ajudava naquilo que fosse preciso e ia dar-lhe recado ou isso. E ela então começou-me a conhecer e a perceber que...

N-A QpI era perto do café?

Nr-Sim.

N-É aqui perto, a QpI?

Nr-Tem ali o café, é naquela rua principal.

Nr-E então, comecei a ir para lá, começou a conhecer o meu feitio, sabia que mesmo que não tivesse dinheiro não pagava nada nem dizia nada. Era mais um luxo. O dinheiro que eu ganhava ali era um luxo. O dinheiro que eu tiver na mão, se não for meu, eu não mexo. As minhas irmãs também não mexem em nada.

N-Quem é que vos incutiu essa ideia, foi a vossa mãe?

Nr-Sim, sim...e o meu pai, também...era mulherengo, mas é um homem honesto. Só que *prontos*, devido às dificuldades, a minha mãe teve que trabalhar muito e não nos deu aquela educação. E a minha mãe é uma pessoa que ainda hoje tem problemas financeiros, depende muito das filhas, para ajudá-la nas despesas financeiras. Tem um homem, que é o meu padrasto, que já está na minha companhia...desde cinco...há doze anos...

N-Há doze anos que vive em tua casa, o teu padrasto?

Nr-Inicialmente, vivia com a minha mãe numa casa mais abaixo, na casa dos meus pais, mas depois comecei a viver com ele. É uma pessoa que...

N-Mas então, quer dizer, tu nessa altura vivias...deixa ver se eu percebi...ele começou a viver com a tua mãe, mas tu não vivias lá na mesma casa?

Nr-Não.

N-Então onde é que vivias, nessa altura?

Nr-Na casa que era a dos meus pais, imagine, eu vivia aqui e a minha mãe morava mais acima, à beira da Igreja.

N-Ah...OK...

Nr-Eu morava com a minha avó paterna e as minhas duas irmãs. E a minha mãe morava com o meu padrasto à parte. E depois começou a viver comigo...

N-Tu mudaste-te para lá? Mudaste-te da casa da tua avó para ir viver...

Nr-Não...

N-Foi ao contrário? A tua mãe é que foi viver contigo? A tua mãe é que foi viver para tua casa?

Nr-Sim. Ele começou a conviver connosco, logo de início, não é, mas nunca vivemos na mesma casa. Jantava lá, almoçava lá, fazia tudo, só que não dormia na mesma casa que nós. Depois veio com aquelas manias de mandar, acho que tem o mesmo feitio que o meu nalgumas coisas, gostava de mandar, e pronto, chega a casa e não gosta de fazer nada, não tenho nada a ver com ele. Ele gosta muito de mandar, gosta mesmo de desrespeitar as pessoas, e eu, nesta fase, já mais à frente, decidi ir viver para o CICCOPN, ficar no alojamento.

N-Ficavas lá só durante a semana?

Nr-Não...

N-Ficavas lá sempre?

Nr-Ficava...

N-Mas este fim-de-semana estás aqui?

Nr-Este estou, sim, fui a casa da minha mãe.

N-Mas também costumavas estar lá sempre no CICCOPN?

Nr-Agora estou a alugar um quarto. O motivo que me fez sair de casa da minha mãe foi o meu padrasto gostar de mandar, uma pessoa limpar e ele a seguir vai sujar, desarrumar e ele não arruma, insultar...ele insulta muito as pessoas, é muito mau. Gosta muito de disparatar. Muitas vezes destrata a minha mãe, nunca trabalhou até ao momento. Está pelo desemprego, não é uma pessoa que se possa dizer que gosta muito de trabalhar. E a minha mãe nunca teve oportunidade de subir na vida, devido ao facto de ter arranjado este companheiro que é assim, não ajuda em quase nada. Quer carro, quer dinheiro para tabaco, quer ir para o café, mas emprego não há nenhum. Não há trabalho. A minha mãe trabalha mais horas para o conseguir manter. Claro, com a ajuda das minhas irmãs, com a ajuda da minha irmã do meio e da outra minha irmã. A minha irmã mais velha saiu de casa muito cedo, saiu de casa com dezasseis, dezassete anos, foi na altura que o meu padrasto foi mesmo viver comigo e com a minha mãe. Na altura ela aproveitou que vivíamos uma fase mais complicada, e então...

N-Mas então o que faz com que não fales do teu padrasto é ele gostar de dar ordens ou há mais qualquer coisa?

Nr-De ele me insultar. E ele desarrumar e os outros arrumarem...Também começou a destratar a minha mãe...

N-Ele nunca trabalhou?

Nr-Sim, já trabalhou, mas muitas vezes está pelo desemprego...

N-Então trabalha num sítio e depois vem para casa?

Nr-Ele trabalha num sítio, mas depois inventa sempre alguma desculpa. Ou é porque é muito cansativo para as costas, ou porque anda com dores nos joelhos, desculpas...E a minha mãe defende-o muito e eu detesto. A minha mãe já chegou a dizer «Deixa lá, deixa ele insultar, eu não ligo». Não é assim, também há palavras que uma pessoa...eu não gosto. Eu já lhe começava a responder, também já lhe começava a faltar ao respeito e para evitar assim grandes confusões decidi afastar-me. Também não queria obrigá-lo a sair de casa, e não pensar «Que *stress*, tenho que ir para casa, não me apetece nada»...Ele já está a melhorar na relação...

N-A melhorar a relação contigo?

Nr-Sim, já não insulta tanto...

N-Não estás tanto em casa, também, agora, ele não tem oportunidade [risos]...

Nr-Mas quando convive comigo já não é...não fala mal...consegue-se controlar.

N-Então, quer dizer, achas que se não tivesses tido a oportunidade que tiveste de entrar para a QpI, fazer o Curso Profissional, alguma vez imaginarias que a Maria tomava a atitude que tomaste, essa atitude de «Bem, vou sair de casa, é melhor, vou-me afastar»?

Nr-Claro que não. Eu já andava aí, não é,...Quando eu tinha os meus quinze, dezasseis anos, comecei a consumir droga...

N-Que tipo de drogas é que consumias?

Nr-Sim, drogas leves, só leves. Eu fumava e dava-me aquela sensação de...Eu fumo mais...Eu comecei a fumar para fugir um bocado do meu mundo. Eu criava outro mundo, assim melhor, um mundo que me fazia sentir bem. Mas quando acabava a dose, a moca...voltava...

N-O outro mundo aparecia, não era?

Nr-Apanhava outra...

N-Para fugir ao mundo real...

Nr-Os meus pais nunca se aperceberam, nunca...

N-Não?

Nr-Não. Já cheguei a casa com um ar mesmo pedrado e a minha mãe nunca reparou. Também acho que foi devido ao facto de ela vir cansada, de ter muitas preocupações, muitas dívidas, então ela nunca teve conhecimento. Não digo que ela não me conheça, ela conhece-me, e a minha irmã Orquídea, conhece-me muito mais. Eu respeito muito mais a minha irmã Orquídea. A minha irmã Orquídea é capaz de dizer «Não faças isso! Não é para fazer!». E eu...basta dizer ou dizer que me vai bater, e eu...

N-É o suficiente...

Nr-...basta dizer isso e tentar conversar e eu posso torcer o nariz, mas...

N-Mas porque é que será que respeitas mais a tua irmã?

Nr-Porque eu agradeço muito à minha irmã por me ter criado e de me ter ajudado. A minha irmã, devido ao facto de a minha mãe não ter muitas possibilidades, ela começou a trabalhar. Vestia-me sempre, calçava-me, começou-me a levar ao cabeleireiro...

N-Esses miminhos, não é...?

Nr-Dava-me dinheiro para a escola. A minha mãe só me dava cinquenta escudos. Eu ficava super-chateada, porque cinquenta escudos dava para um *Panike* e mais nada! Como é que isso pode ser! Os outros miúdos, com notas de mil escudos, e eu aqui com cinquenta escudos. Também houve uma fase que eu roubava dinheiro aos miúdos...

N-Roubavas os teus colegas da escola?

Nr-Fazia assaltos às máquinas de chocolates...assim encontrava os chocolates que queria...

N-Ah...percebes disso [risos]? Já são outro tipo de competências, não é?

Nr-Uma vez tinha uma máquina de café, consegui entroncar a fechadura...

N-E como é que fazias os assaltos aos teus colegas?

Nr-Dizia «Passa para cá o dinheiro».

N-E eram geralmente, eram colegas da tua idade ou...?

Nr-Sim.

N-Eram?

Nr-Alguns eram mais novos, até.

N-Ai sim? E como é que...Olá! [Chegam junto de nós, na Rua das Fontainhas, duas outras alunas do CICCOPN]. Agora vêm aí mais duas alunas minhas...é que eu estou a gravar, isto está a ser gravado, atenção. Mas podem falar à vontade.

Nr2-Olá.

N-A Isabel e a Rafaela. Elas estão a cumprimentar a Sofia.

Nr2-Estão no nosso sítio.

N-Também moram aqui, nesta zona? Não sabia...Afinal, quando vier à Feira da Vandoma venho-vos fazer uma visita...Eu já vim vender para a feira...para a Feira da Vandoma? Não se acreditam, é o costume, não é? Eu quando vier digo-vos e vocês vêm-me ver para acreditar, está bem?

Nr2-[Risos].

N-Então, está tudo bem?

Nr2-Está, estivemos a estudar para o teste de manhã e viemos comer um geladinho.

N-Fizeram bem...

Nr-Eu e a Rafaela já tivemos uma experiência...foi na *Sportzone*...

N-[Risos] Não vais obrigar a Rafaela a contar a falar da história da vida dela...

Nr-Não foi ela, fui eu.

N-Ah, foste tu?

Nr3-Eu contava a história toda...

Nr-Fui eu que entrei lá.

N-Então conta lá, o que é que tu fizeste?

Nr-Eu queria muito um biquíni. Eu queria um biquíni e fomos à *Sportzone*. Fomos à *Sportzone*, mas não tinha dinheiro. Então cheguei e fui provar o biquíni e tudo.

N-Como é que conseguiste roubar o biquíni, já agora? Também me interessa saber. Não é que eu esteja com intenções de roubar alguma coisa...

Nr-Eu consegui tirar os arames, apanhei-lhe o jeito...

N-É fácil tirar esses arames?

Nr-Se tiver força e se souber o truque...

N-Só que o alarme...mas não é aquela coisinha de plástico?

Nr-É.

N-É isso?

Nr-Isso é fácil de tirar. Com jeitinho...

Nr2-E com a prática, com muita prática, muitas vezes o alarme e o *chip*, leva-se o biquíni sem ninguém dar por ela.

N-Eu não digo que estas minhas alunas têm umas competências que eu não sabia...[risos]?

Nr2-Ah...atenção que eu nunca roubei nada!

Nr-E, *prontos*, depois fui à casa, não é, a Rafaela estava sempre na porta e eu consegui...

N-[Risos].

Nr2-Tu com o susto, vermelha, vermelha, estavas mesmo...

N-Já experimentaste essas coisas?

Nr-Já, já...

Nr3-Também éramos *chavalas*...

N-Portanto, vocês roubavam porque queriam certas coisas, mas não podiam comprar. Era só por causa disso?

Nr-Por causa da nossa carência financeira. E também porque eu não podia, estava a ganhar algum, saímos das lojas com a mochila cheia. Eu curtia, porque...

N-Ah...Mas já foste apanhada?

Nr-Só dessa vez na *Sportzone*. Foi a única vez em que fui apanhada.

N-E dessa vez o que é que aconteceu, foste apanhada...?

Nr-Os guardas viram que era a primeira vez, tiveram que chamar a minha mãe, eu comecei logo a chorar...claro...

Nr3-Queriam-lhe bater, queriam espancá-la...

Nr-E elas com pena disseram *prontos*. Devido ao facto de tu não teres estragado o biquíni, não estava estragado, era só mesmo colocar o arame e a etiqueta.

Nr2-Eu é que roubava com as placas e uma das peças tinha as placas coladas...

Nr-Devido à minha frustração, elas tiveram que...Mas eu tive azar, não é? Era tipo aquele filme: eu entrava, dava uma volta, a Rafaela dizia o que queria, entrava, comecei a apanhar aquilo, se não estroncava depois era preciso força para conseguir arrancar...assim...

N-Olha, e quando andavas com essas peças de roupa que tinhas roubado, como é que te sentias? Sentias-te mal?

Nr-Não. Nunca me sentia mal. Não dava para me sentir mal. Claro que depois com o tempo comecei a sentir-me mal, por ter que roubar...sentia-me mal...

Nr3-Ia logo devolver à loja...

Nr-Só fui apanhada daquela vez. Nunca mais fui apanhada. Roupa estava sempre a roubar. A minha mãe nunca desconfiou, porque pensava que eu comprava.

Nr3-Sim, ninguém sabia que era roubado.

N-Os profissionais é assim, os profissionais fazem as coisas como deve ser.

Nr-Depois era os cacifos lá na escola...

N-Roubavam os cacifos?

Nr-Canetas..

Nr2-Canetas de gel é que andava tudo atrás...

Nr-Canetas...eu estroncava os cacifos todos por isso...No início pronto, depois começou-se a dar a qualquer um as chaves. No início do ano apanhava os cacifos todos abertos. Depois, claro, tirava tipo umas peças que encaixam mesmo no canhão, tirando essas peças, abre com qualquer coisa, um alfinete, um travessão, abre com tudo. Os canhões dos cacifos são muito fáceis de arrombar.

N-Tens de escrever um livro sobre estas coisas...Estas tácticas...

Nr-[Risos].

N-E partilhas os teus conhecimentos. E vendes, e vendes...ainda para mais...

Nr-A distribuição é só passado duas semanas ou isso. Eu andava sempre bem na primeira semana e depois andava aflita.

N-Os cacifos...

Nr-Sim, ia aos cacifos dos betinhos e assim roubava com travessões, uma faca...que eu abria com faca e tudo.

N-Olha, mudando só um bocadinho de assunto, para não estarmos aqui a falar...parece que estamos a falar de roubos, não é? Que emprego é que gostavas de ter, então?

Nr2-Já vamos indo...

N-Xau, até amanhã [As duas outras alunas foram embora].

Nr-Era...mesmo de emprego, o que eu queria...era ser médica cirurgiã...Agora quero ser engenheira. Engenheira porque é de uma classe mais alta, dá-se ordens, tem que ser uma profissão que dê para mandar nos outros e não andar em cima de mim.

N-Tem que ser...

Nr-Não tanto como se fosse um trabalhador...

N-E gostas de trabalhar na Construção, não é? Na Construção Civil?

Nr-Gosto, apesar daquelas dificuldades a Desenho, mas tirando isso até gosto. E mesmo não tendo tido estágio, nem parte prática nem nada, acho que me adapto a essa área.

N-Não achas que é importante uma pessoa ter um emprego?

Nr-Acho.

N-Porquê?

Nr-Porque para construir a sua família, não é, dar condições à sua família, dar tudo o que precisa, sentirem-se realizadas consigo mesmas e aprender com os outros, porque não é por ter um passado assim...diferente, não é como muitas pessoas, algumas conseguem ser alguém, mesmo inserir-se dentro da sociedade e ter um papel dentro da sociedade. Temos que acreditar em nós...

N-Já conseguiste muita coisa! Eu acho que sim...Vamos ficar por aqui, já tivemos aqui muita conversa...

Anexo IV

Pré-categorias e Sub-categorias da Análise de Conteúdo da História de Vida de Bruno

Pré-categoria	Sub-categorias	Excertos
1. Entre Portugal e a Suíça: transições complicadas « Decidi voltar, contra a vontade dos meus pais »	1.1. Não foi fácil a adaptação na Suíça	<p>Eu não comecei neste país, nasci cá mas, após um mês, fui para a Suíça. Vivi lá cerca de seis anos. Não foi fácil a nossa [minha e da minha mãe] adaptação. Eu fiquei familiarizado com uma rapariga que nasceu lá e falava Alemão. Falava comigo em Português e eu falava Alemão. Ela ria-se e eu «Fogo! Eles estão-me a gozar». Eu tentava perceber o que ela estava a dizer para lhe responder e não percebia.</p> <p>Aos seis anos uma pessoa está-se a conhecer aos poucos e poucos.</p>
	1.2. A experiência de vida na Suíça	<p>[Na Suíça] Uma pessoa sai para o trabalho, mas chega cedo e tem tempo para fazer tudo. Por exemplo, no caso dos alunos, eles entram às sete horas da manhã e saem sempre às três. Quer tenham aulas de manhã ou à tarde, saem às três. Enquanto que nós aqui saímos às seis e meia e, no caso dos desportos, que ocupam parte da noite e o fim da tarde, para estudar e tudo, é [complicado]. Lá é das três às quatro e depois [o/a aluno/a] tem a tarde toda para estudar. No caso de Portugal, isso não é possível.</p>
	1.3 Agora com 20 anos: a identificação com a Suíça	<p>Agora que tenho 20 anos, identifico-me mais como pessoa com a Suíça. (...) Identifico-me mais com o país que é aquele em que eu cresci, que foi a Suíça. Isto é, a Suíça é um país tecnologicamente mais evoluído, em que as ruas estão completamente limpas, não há ponta de lixos nem nada, as pessoas são muito simpáticas, isto é, passam umas pelas outras e dizem «bom dia» e, assim, cria-se um bom ambiente nos hotéis. A nível da educação, não sei, mas, por exemplo, segundo o que os meus pais me contaram, aos seis anos, a partir dos cinco anos, a Polícia envia uma carta para casa a dizer que, a partir de x dia, [o/a filho/a] tem de se apresentar numa x escola. Só isso denota a organização daquele país.</p>
	1.4. A transição em Portugal foi muito complicada: a dificuldade com a Língua Portuguesa	<p>Eu decidi voltar para Portugal, contra a vontade dos meus pais. Eu estava lá bem, mas a minha vontade era estudar cá, sentia-me cá bem e agora estou cá. É normal que, se vivi seis anos na Suíça, não tinha qualquer tipo de orientação com o Português, porque geralmente falava as duas línguas e depois tive só de adoptar uma, que foi o Português. (...) No caso da adaptação, no caso do Português, por exemplo, não era aquela facilidade em conseguir falar. Eu conseguir falar, falava, mas depois construir frases [era difícil]. A escrita de Português também falhava um bocado. (...) Eu lembro-me perfeitamente da minha transição do Português</p>

		para o Alemão. Eu nesta escola [na Suíça] falava as duas línguas praticamente. Não falava só o Alemão, [falava] o Português. A transição foi muito complicada. [Era] uma língua que já estava a criar dentro de mim e passar só para o Português [não foi fácil]. No caso de Portugal, também é um país com que me identifico muito, porque é o país de origem da minha família. A língua com que cresci na Suíça é a [minha] língua-mãe.
	1.5. Identifico-me muito com o Porto, em termos sociais	Posso dizer que, em termos sociais, identifico-me muito com o Porto. O tipo de pessoas que eu gosto são as pessoas alegres e que, apesar do <i>stress</i> próprio do ser vivo, são pessoas que não deixam de ser felizes. Saem, estão sempre a sorrir, não são muito picuinhas. Por exemplo, os lisboetas são pessoas muito stressadas, [estão] sempre chateadas, vivem com muita coisa e não faz parte de mim [ser assim].
2. A experiência no Primeiro Ciclo : «[A professora] Uma mulher da palmatória »	2.1. Tive uma professora, aquela mulher à antiga, agressões físicas e isso...	No caso da Escola Primária, tive uma professora que era mulher da palmatória, isto é, aquela mulher à antiga. Pensava que os alunos estavam num colégio, que não aprendiam. Era a mão da palmatória e reguadas. Agressões físicas e isso. E eu fui alvo disso, (...). Como eu moro em Freixieiro, estudei numa escola, na zona industrial. Foi lá que tirei o Básico [Escola EB 1 de Freixieiro e Escola EB 2,3 de Perafita], depois fui para Matosinhos, para Leixões [Escola Secundária Augusto Gomes].
	2.2. A professora percebeu as dificuldades que eu tinha e sempre me incentivou	(...) mas agradeço a ela, porque foi uma pessoa que percebeu as dificuldades que eu tinha com o Português e sempre me incentivou (...).
	2.3. Apesar da agressividade, a professora foi extremamente compreensiva	Essa professora foi extremamente compreensiva e, apesar da agressividade dela, compreendeu sempre, sempre puxou por mim e fez de mim, nessa altura, um dos melhores alunos da turma.
3. A Matemática: uma verdadeira paixão		Os números, fazer cálculos e contas, para mim, era fabuloso, mesmo fabuloso. Deixava-me em casa e adorava. Pegava nos livros, fazia os exercícios para a frente. Cheguei ao quarto ano, no 3.º Período, já tinha o livro, eram duzentas e tal folhas, já o tinha acabado! Nessa altura acabou. E eu queria mais para fazer...
4. A minha ribalta em termos de notas na escola	4.1. Não tive 5, porque acontece que eu caduquei	Acho que o 9.º ano foi mesmo a minha ribalta, isto é, foi quando as minhas notas explodiram por completo, porque até ao 8.º ano a minha nota de Português foi 3 e eu no 9.º ano só não tive 5 porque acontece que eu caduquei. Devia ter tirado uma boa nota e baixei um bocadinho, baixei para 4. Até ao 9.º ano fui sempre o melhor aluno em quase todas as disciplinas (...).

	4.2. Era um aluno aplicado, mas nem sempre fazia os trabalhos de casa	<p>No caso do 5.º, 6.º e 7.ºano, tive um colega meu na turma que morava lá perto. Mesmo assim, [eu] era bom aluno, praticava desporto e gostava de Inglês. Eu era Matemática e desporto. Eu sabia diferenciar e quando era desporto, era desporto, e quando era estudo, era estudo, nisso nunca tive problemas. No caso do meio do Básico, ia para as aulas e tinha o vício constante de aprender. Acho que era um aluno aplicado, mas os trabalhos de casa nem sempre fazia em casa. Aqueles que me apetecia, aqueles que tinham graça, fazia em casa. Aqueles que não tinha feito, não fazia, levava para a escola.</p>
5. Raparigas <i>versus</i> rapazes	5.1. As raparigas são mais aplicadas, trabalham mais, já estão habituadas a trabalhar	<p>As raparigas, de uma forma geral, são muito mais aplicadas e trabalham muito mais, mas sou contra [a ideia de] que têm mais capacidades do que os rapazes.</p> <p>No caso do Secundário, na prática, à escala, é 50/50, isto é, há rapazes muito aplicados, que gostam muito [de estudar], que trabalham em casa e na escola, mas as raparigas mantêm aquelas notas. Claro, as raparigas são muito instruídas nesse tipo de aspectos, isto é, estão habituadas a trabalhar, se trabalham, trabalham. Já estão habituadas a trabalhar.</p>
6. Por atitude própria, perdi-me um bocado: uma batalha complicada	6.1. Tentava ingressar na Faculdade e perdi-me	(...) mas depois, por atitude própria, perdi-me um bocado. Perdi grande parte da minha vida. Tentava ingressar na Faculdade, atingir uma média.
	6.2. Tive o azar de calhar numa turma em que não conhecia praticamente ninguém	[Foi] uma batalha complicada. Na escola de Leixões, tive de ter o azar de calhar numa turma em que não conhecia praticamente ninguém. Tinha cinco pessoas que estudaram comigo na escola ao princípio, mas que não eram da minha [anterior] turma. E os que foram para a escola para onde eu fui, que é a EB 2,3, e que estudaram comigo no 7.º, 8.º e 9.º, passaram para o 10.º todos juntos. E o meu azar foi esse, é que a minha turma foi para uma turma e eu fiquei noutra.
	6.3. Senti logo uma barreira, eram uns melhores do que eu, outros medianos, mas senti um problema qualquer	Senti logo uma barreira e praticamente todos ali eram ótimos alunos. Eram uns melhores do que eu, outros medianos, mas senti sempre um problema qualquer. Baixei por completo as notas e não soube explicar porquê. (...) No 11.º, foi uma barreira totalmente [intransponível], em que perdi, nesse caso, o gosto pela Matemática.
	6.4. Tive a infelicidade de conhecer [certas] pessoas — a jogar matreco e a conversar	<p>Tive a infelicidade de conhecer [certas] pessoas. Apesar de ser uma escola pública, de bons alunos, que são todos filhos de pais riquinhos, tiram todos boas notas, há pessoas que, pessoas normais, mas são pessoas que já estão lá há muito tempo, não querem muito sair da escola e estão lá por andar. Os pais também insistem e, para não estarem sem fazer nada em casa, vêm de vez em quando para a escola. Infelizmente, juntei-me a esse tipo de pessoas e, no 10.ºano, não consegui passar.</p> <p>Havia uma atracção lá na escola, que eram</p>

		os matrecos. Juntava-se várias pessoas lá e aquilo era o centro da escola para os intervalos e em tempo de aulas. Muitas vezes, quem estava lá eram aquelas pessoas que faltavam às aulas para estar lá a jogar, estar lá a conversar.
7. A intervenção do pai	7.1. O meu pai sabe conversar e fazer as pessoas pensar	Foi uma parte negativa que eu tive quando [um dia] estava a entrar para a Secundária e vi o meu pai a chegar e soube que o meu pai tinha sido contactado pela minha Directora de Turma e ele disse assim: «Não saias daí que já vamos conversar». Ele falou com a Directora de Turma sobre as notas e depois fomos para um sítio. O meu pai não é pessoa de bater, é pessoa de falar, apenas falar e chamar a atenção, para a gente ter normas, é uma pessoa que sabe conversar e fazer as pessoas pensar.
	7.2. O meu pai fez-me cair em mim e reconheci o meu erro	O meu pai, como disse, sempre me apoiou na vida e disse para eu pensar duas vezes, porque o trabalho que ele tem todos os dias, de se levantar cedo e ir trabalhar, não é para o fim entre aspas da empresa, é para o fim de que eu tenha as melhores condições para o meu estudo, a deslocação física e alimentação. [O meu pai] luta todos os dias para o seu filho e eu não estava a cumprir a minha obrigação, que era estudar e tirar as notas devidas para tirar o Secundário; eu estava a degradá-las. Fez-me cair em mim e reconheci o erro.
8. Uma verdadeira lição da vida: criar laços com as pessoas certas	8.1. Primeiro precisamos de conquistar as pessoas	Senti necessidade de criar laços com alguém e essas pessoas deram-me imenso à-vontade e eu lá fui. Foi uma verdadeira lição da vida, foi ter percebido que, apesar de não se terem os laços necessários para conseguir integrar num grupo, que é uma turma, há que criar com as pessoas certas. Por vezes, as pessoas certas não são aquelas pessoas que nos dão atenção ao primeiro. Primeiro precisamos de conquistar as pessoas e depois ver se as pessoas sentem valor ou não, mas depois criar um laço, em que ela nos possa ajudar, nos motive.
9. O CICCOPN foi a melhor experiência da minha vida	9.1. Agarrei a oportunidade do CICCOPN	Depois surgiu a oportunidade do CICCOPN e eu vim, agarrei e cá estou.
	9.2. Passei de um miserável aluno até ser um dos melhores- o segundo melhor aluno do curso da minha área	Desde que cheguei ao CICCOPN, acredito que foi a melhor experiência da minha vida. Passei de um miserável aluno até ser considerado um dos melhores alunos do curso e fui considerado o segundo melhor aluno do curso da minha área. O caso mais positivo até agora foi o ano passado, na direcção de estágios do meu curso. A pessoa que estava encarregue dos estágios que estávamos a fazer nesse momento chamou-me e disse que eu, apesar de ser irresponsável e de me ter posto na empresa do meu pai, de não lhe terem contado e isso, que era o segundo melhor aluno do curso em que estava inserido e isso também foi motivador. Fez-me acreditar que, afinal, eu tenho valor.

	9.3. Voltei a ser quem era	Voltei a ser quem era, continuo a ser bom aluno e [sei] que tenho que continuar a lutar, a continuar desta maneira e lutar pelos meus objectivos.
	9.4. Vários alunos da minha turma fazem parte da QpI	No caso da minha turma, o que reparei foi que imensos alunos pertenciam a uma associação, que é a QpI, Qualificar para Incluir. São alunos que tiveram um passado complicado, em que precisavam de alguém que os integrasse na sociedade, porque eles eram pessoas que tiveram alguns problemas com a sociedade.
	9.5. Alguns alunos já olham para mim como seguidores	O facto de eles se terem afastado ainda mais me incentivou a ser um bom aluno. Muitos deles, no ano passado, já olharam para mim como seguidor[es], isto é, nas aulas, muitas vezes, ainda agora sou solicitado, por exemplo, para ajudar, tanto pelos professores como por eles, para os ajudar em relação àquilo que sei. E o facto de eles depositarem esse valor em mim ajuda-me a perceber e a mostrar que, para além do aluno que sou, já sou um exemplo com o acto de querer ajudar e de ensinar, de mostrar que não é só a aprendizagem que eu tenho. O importante é aprender e saber interiorizar de tal maneira que, se uma pessoa não entendeu e eu entendi, então, dá-se o caso de eu me chegar à pessoa. A pessoa diz em que tem dúvidas e eu tento transformar um pouco de mim numa situação do dia-a-dia, numa situação que seja do ambiente da outra pessoa. Alguns dos meus colegas, que andam comigo neste momento, têm problemas de aprendizagem, isto é, não aprendem logo à primeira. Mesmo aqueles que têm força de vontade, custa compreender. E eu sabendo e já estando habituado, e já estando a formar todo o tipo de miúdos em <i>futsal</i> , tento incentivá-los e mostro como é que eles podem aprender mais rapidamente.
10. O <i>futsal</i>: a primeira lesão e a experiência de treinador	10.1. Pratico <i>futsal</i> desde os dez anos	Pratico <i>futsal</i> desde os meus dez anos, isto é, já sou federado há mais de 9 anos. (...) Sempre fui um atleta muito solicitado desde as camadas jovens, jogava sempre a titular. Fui, fui e sou jogador da selecção e do Futebol Clube do Porto há mais de seis anos, desde que lá existe a minha categoria. Este ano até estava a jogar melhor, estava a ser muito solicitado pelo treinador (...) [Tive contacto com o <i>futsal</i> através das] Revistas de futebol e, depois, um familiar meu, que é um primo meu, que ainda agora é treinador e é o treinador principal e o principal obrigado por me ter integrado num desporto como este, em que me solicitou, perguntou se eu queria treinar. Depois chegou uma altura em que eu disse que gostava. Desde o momento em que fui e, a partir daí, foi até agora.
	10.2. A primeira lesão foi este ano	A minha primeira lesão foi este ano. Felizmente para mim, este ano até estava a correr bem, em comparação com os anos antigos. (...) e, numa altura em que eu poderia

		singrar, tive uma lesão, que me obrigou a parar desde Janeiro até agora e que vai continuar, para já, assim.
	10.3. É importante para mim a experiência como treinador	<p>É importante, principalmente para mim, como jogador, [ser treinador], para aplicar os conhecimentos que eu tenho sobre o <i>futsal</i>, sobre aquilo que aprendi até agora e aprender os defeitos que, mesmo um jogador como eu, tem. Os mais pequeninos são facilmente influenciáveis pelos maiores (...).</p> <p>Os pais vêm falar comigo e eu vou falar com eles, não tem qualquer tipo de problema. Mas sempre disciplina, isto é, (...) Uma pessoa está a explicar ainda estes dias e «para quieto» e custa-me muito ter que chamar a atenção, tal como no ano passado, em que foi normalmente assim.</p>
	10.4. A importância do <i>futsal</i> para as crianças de bairros sociais – a aprendizagem de competências	<p>(...) são crianças que eu chamo a atenção, que eles são muito respeitadores e já me entendem. Já começam a perceber o que é a verdadeira disciplina de <i>futsal</i>. E são um tipo de crianças que, muitos deles também são de bairros, classes sociais, habitações sociais, e é a partir daí que se começa a desenhar e a desenvolver aquilo que se vai ser no futuro, não é? E eles já têm tendência, ao pegar nesse tipo de competência, a praticar o dobro, isto é, aquelas crianças que já têm alguma experiência, estão familiarizados e são educados para que ele entenda já aquele tipo de rumo que tem de começar a seguir. Eu vejo, por exemplo, quando eles estão ou quando eu estou a discutir com eles qualquer tipo de situação num jogo, eles já metem o dedo no ar, já esperam que eu lhes dê a vez e falam por eles. Eles já falam entre eles, já combinam coisas entre eles e denotam alguma, já alguma maturidade entre eles. [Fazem coisas] que eu na altura não disse.</p>
11. A importância dos laços estabelecidos com os professores	11.1. O ensino no CICCOPN é muito diferente do Secundário – aqui os professores não despejam só a matéria	<p>No Secundário, a base é muito diferente, isto é, já não se criam laços de amizade tão fortes como se criam com os professores do curso, isto é, os professores do Secundário apenas despejam entre aspas a matéria, mandam para o <i>mail</i> e não se preocupam em interagir. Os professores [do CICCOPN] não, dão-nos matéria e dizem-nos «Se vocês não souberem, a gente na aula explica ou então por <i>mail</i> explicamos as dúvidas».</p>
12. Os pilares da minha vida	12.1. A namorada – foi ela que me fez crescer	<p>Eu conheci-a [a minha namorada] através de uma namorada da Preparatória também. Conheci-a através de uma ex-namorada minha. Desenvolveu-se a nossa amizade e, passado algum tempo, começamos a notar que era algo mais do que isso. Já namoramos há cerca de três anos. Achando ou não, é um dos pilares, não só da minha vida, [mas também da minha] pessoa. Foi ela que me fez crescer.</p> <p>Essencialmente, quem me fez crescer mais foi ela e o meu pai. É como aquela pessoa em que eu me penduro, entre aspas. Como toda a vida tive problemas na escola, sem que alguém</p>

		<p>possa resolver, e eu falo imenso com ela e sei que ela me pode ajudar e me procura ajudar. Sendo ela aluna na Faculdade e tudo, ela não tem muito tempo, mais o trabalho e tudo. Mesmo assim, solicitamo-nos muito um ao outro. Porque acho que a base numa relação, por exemplo, é saber dialogar e saber aproveitar as qualidades um do outro. Ela é mais forte no Português e sempre tirou boas notas a Português, eu a Matemática era um aluno mais dotado e é ela que me ajuda a mim, e sempre nos demos bem.</p>
	12.2. O pai e a mãe-desde logo me motivaram	<p>Eles sempre foram pais que puxaram muito por mim. Eu, logo aos quatro anos, comecei a aprender a escrever, a escrever o meu nome, e desde logo me motivaram. O facto de eles me terem motivado a querer estudar e a mostrar o que é que era, como é que era o mundo e a vida, [foi importante]. Estava habituado a estudar todos os dias em casa, mas eu sempre quis aprender mais e isso, acho que era por isso mesmo, queria sempre evoluir mais, queria sempre aprender mais.</p>
	12.3. A minha mãe, para mim, foi sempre muito reservada – que eu saiba não tem qualquer tipo de sonho	<p>Ela [a minha mãe] é uma pessoa, para mim, foi sempre muito reservada, isto é, não tem, que eu saiba, qualquer tipo de sonho, fora a aquisição de um modelo. O meu pai já lhe ofereceu, por exemplo, a carta de condução, em que ela diz que não, diz que não consegue, tem medo. O meu pai insiste muito, mas...</p>
13. A importância do trabalho «As pessoas quando têm um trabalho deixam de ser pessoas fúteis»		<p>Acho que as pessoas quando têm um trabalho deixam de ser pessoas fúteis e são pessoas adultas. Todas as pessoas, apesar de terem, muitas vezes, pouca coragem, todas as pessoas gostam de sentir que são valorizadas e, o facto de estar a trabalhar e de estarem a fazer o que gostavam de fazer, e de serem entre aspas mestras naquilo que fazem, anima a pessoa, e faz com que, em qualquer tipo de trabalho que a pessoa goste, mesmo as pessoas da rua, já se sente valorizada.</p>
14. Aprendizagem e evolução «Sinto que estou a crescer»	14.1. A importância da aplicação dos conhecimentos	<p>Sinto que estou a crescer e que estou a aplicar aquilo que aprendi. Não interessa só aprender, entre aspas, aprender e ficar para dentro. Isso assim não é reconhecido, isto é, se a gente aprender e puder transmitir a alguém, mostra o nosso conhecimento e mostra à nossa sociedade que aquilo que estamos a aprender, estamos a aprender bem.</p>
	14.2. Sempre me senti orgulhoso de mim mesmo- o meu objectivo é aumentar ainda mais	<p>Eu sou uma pessoa que sempre senti orgulhoso de mim mesmo. Fiz do futebol uma opção, mas a minha opção é continuar a estudar e a manter as mesmas notas que tive no ano passado, mas com o objectivo de, se possível, aumentar ainda mais. Porque aumentar mais não é mau, só é bom, não é?</p>
	14.3. O Bruno antes de entrar no CICCOPN- um tipo de pessoa que não	<p>Um deles [o Bruno antes de entrar para o CICCOPN] não era o tipo de pessoa que eu queria dar a conhecer a ninguém. Há uma ou duas pessoas que sabem de algumas situações,</p>

	queria dar a conhecer a ninguém	mas não sabem de todas. Mas se eu pudesse apresentar o Bruno no passado, diria que era uma pessoa totalmente oferecida pelo desporto e que tem uma linguagem particular.
	14.4. O Bruno de agora- uma pessoa empenhada, que luta por um sonho e tem objectivos	No caso do Bruno de agora, é uma pessoa extremamente cuidada, não só comigo, mas com as outras pessoas que me rodeiam, no caso das crianças, que eu preocupo-me imenso com elas. Peço a todas as mães que, caso surja algum problema na escola, me contactem ou mandem mensagem, sem ter o conhecimento das crianças. O facto de estar na escola e ter boas notas e estar atento, estar sempre a estudar, caracteriza o Bruno na escola como uma pessoa muito empenhada que, felizmente, luta por um sonho e que tem agora objectivos. Uma pessoa com objectivos é uma pessoa que tem uma via. Uma pessoa que não tem objectivos não sente que tem uma vida. A vida dela é um vazio e só está à espera que chegue o momento dela para passar para o chamado outro mundo.
15. Um sonho possível de concretizar graças à escola	15.1. O futuro- o casamento e o emprego	Em relação ao meu futuro, e em relação ao casamento, eu, para já, já pensei, claro, mas esse assunto não me ocupa muito tempo, muito pouco, porque primeiro quero tirar o curso. O meu primeiro emprego está assegurado, porque sei que posso ajudar na empresa do meu pai e é isso que eu quero, pelo menos por um determinado tempo. Em relação ao casamento, isso não é uma situação que me ocupe muito tempo, claro que ocupa, mas é outra história.
	15.2. Eu tenho um sonho- voltar um dia para a Suíça, mas para viver	Tendo em conta o que quero ser no futuro, eu tenho um sonho, que é voltar um dia para a Suíça, mas para viver. Fui lá nas férias, no ano passado, e apercebi-me de que era aquilo que eu queria.
	15.3. Gostava de seguir Engenharia Civil para ajudar o meu pai na empresa	Eu gostaria de seguir Engenharia Civil, que é parte do trabalho do meu pai. Infelizmente para ele, não é uma pessoa licenciada, como o título obriga, e eu gostava de seguir Engenharia. Ele gostava que também fosse engenheiro. Gostava de o ajudar uns tempos na empresa, porque ele quer seguir Arquitectura, e seria benéfico para ele eu poder trabalhar e estar à frente da empresa e ele nessa altura transferia-se para uma Faculdade e [podia] tirar Arquitectura. E ele gosta mais de Arquitectura, eu gosto mais de Engenharia e eu gostava de lhe dar o sonho, gostava de lhe dar o prazer de ele poder frequentar a Faculdade e de poder tirar Arquitectura, enquanto eu trabalhava. Depois disso, claro, já teria o interesse de voltar à Suíça. Ele não concorda, mas ele sabe perfeitamente que eu comecei na Suíça.
	15.4. A escola e a concretização dos sonhos- pessoas que são bons exemplos	Acho que sem a escola nunca poderia estar a viver esses sonhos. Por muito que a gente pudesse sonhar, a gente sem a escola nunca [os] poderia concretizar. Porque é na escola que nós aprendemos aquilo que queremos ser, a pessoa

	para a sociedade	que nos cria e a pessoa que a escola quer ver em nós no futuro, como um exemplo, que possa chegar longe e dizer «Este tipo, esta pessoa conhecida, que vocês conhecem tanto em Portugal como no mundo inteiro, já estudou aqui». As escolas procuram esse tipo de incentivo, também, não só criar, mas também mostrar às pessoas que, mesmo naqueles sítios onde criam falsas expectativas sobre as escolas, por muito más que elas sejam, muitas vezes criam pessoas que dão bons exemplos para a sociedade.
	15.5.O desejo de retribuir ao CICCOPN- a escola onde eu estou é a minha vida	Eu queria deixar a imagem da escola, aquilo que ela transmite, e como me dá conhecimento. Gostava que um dia fizesse algo, nem que fosse numa conferência, para mostrar que a minha vida construiu-se no CICCOPN e tudo aquilo que eu aprendi lá. A escola onde eu estou é a minha vida.

Quadro 2- Pré-categorias e sub-categorias da análise de conteúdo da história de vida de Bruno.

Anexo V- Pré-categorias e Sub-categorias da Análise de Conteúdo da História de Vida de Sofia

Pré-categoria	Sub-categorias	Excertos
1.A infância- a época de vida mais significativa	1.1.Os meus pais separaram-se muito cedo- eu era muito novinha, tinha quatro anos	Escolhia [para o filme da minha vida] a maior parte da minha infância, porque a minha infância foi uma época de vida mais significativa. Por causa dos acontecimentos, porque os meus pais separaram-se muito cedo. Eu vivi muito essa época. Eu era muito novinha, tinha quatro anos. E então lembro-me de tudo, da separação dos meus pais. Eu lembro-me que a minha mãe descobriu que o meu pai tinha outra pessoa e quando o meu pai chega à noite, a minha mãe estava com as malas do meu pai, já à porta. E iniciou assim, tipo, como é que hei-de explicar...uma discussão. Eu tinha quatro anos, as minhas irmãs eram mais velhas. Uma tem agora vinte e nove e a outra tem vinte e seis. Uma tinha dezasseis, se não me engano, a outra tinha treze. E eu lembro-me que o meu pai começou a dizer para as minhas irmãs não me meterem dentro do quarto, pois o meu pai não queria que eu visse ele a tentar bater à minha mãe, para eu não ver o verdadeiro tipo de homem que ele era. Eu a confusão, assim, não vi, mas ouvi tudo. Lembro-me que o meu pai estava sempre a dizer às minhas irmãs para irem ver como eu estava durante toda aquela confusão, porque era a mais nova e também porque eu sempre tive um sentimento assim um bocado [distante] pelo meu pai.
	1.2.Um momento de reflexão sobre o futuro e de revolta	Esse momento fez-me reflectir sobre o meu futuro, sobre o tipo de homem que eu quero para mim. Sobre o tipo de família que eu quero construir. E teve essa importância porque fiquei muito revoltada. Pensava sempre que os meus pais se tinham separado por minha causa, por ser a mais novinha. [Fiquei a viver] na casa que era a dos meus pais. Eu vivia aqui e a minha mãe morava mais acima, à beira da Igreja. Eu morava com a minha avó paterna e as minhas duas irmãs. E a minha mãe morava com o meu padrasto à parte. E depois começou a viver comigo.
2.A relação rancorosa com o pai «Sempre senti rancor pelo meu pai»	2.1.A razão do rancor pelo pai- o meu pai não queria mais filhos	Eu não podia com o meu pai, desde pequenina. Então, a minha mãe também não queria aumentar esse rancor que eu tinha pelo meu pai. Antes de eu nascer, quando a minha mãe engravidou, o meu pai disse que não queria mais nenhum filho, ou uma filha, ele não queria mais filhos. Então, lembro-me da minha mãe me contar isso desde pequenina e eu, quando o meu pai pegava em mim ao colo, tinha sempre de gerir isso. Eu queria sempre fugir do meu pai, nunca queria estar com ele. Falava com ele, porque os meus pais depois separaram-se por Tribunal e eu e a minha irmã fomos falar com o juiz para decidir com quem é que eu queria

		<p>ficar. Mas eu estava um bocado dependente da decisão da minha irmã do meio, da minha irmã Orquídea. Eu estava dependente de ir para o meu pai. E eu não queria nada, porque tinha um bocado de fastio ao meu pai. E também tinha aquela sensação que o meu pai era mau e nós dávamo-nos muito mal. Ele passava muito mais tempo com a minha irmã Susana.</p>
	<p>2.2.As difíceis e obrigatórias visitas ao pai- lembro-me que às vezes saía a chorar</p>	<p>O meu pai foi-se embora de casa aos quatro anos, mas, como eu disse, a separação oficial foi aos seis e só começou a dar aí o dinheiro, obrigado. Passou a dar um sustento e nós, também, em troca, tínhamos que ir [visitá-lo], éramos obrigadas. [As visitas ao meu pai] custavam. Eu lembro-me que às vezes saía a chorar, muitas vezes, e dizia «Ô Orquídea, não vás, Orquídea não vás, não vás». Se ela fosse, eu tinha que ir obrigatoriamente. Se ela inventasse uma desculpa, eu não ia. E ia obrigada. A minha irmã mais velha também não queria, ia obrigada.</p> <p>A minha mãe sempre nos obrigou a manter um relacionamento com o meu pai. Sempre dizia «Vocês têm uma relação com o vosso pai, o que aconteceu, aconteceu, e não podem esquecer o vosso pai por causa disso». O meu pai era mulherengo, mas é um homem honesto.</p>
	<p>2.3.O único estalo-deixei de falar para ele</p>	<p>O meu pai era impressionante. A mim só me bateu uma vez na minha vida, foi um estalo. Porque eu fiz uma perrice, porque ele não me queria dar um chupa e ele chegou a casa, todo chateado, deu-me um estalo, aquelas sapatadas. E eu levei-lhe muito a mal. Fiquei super-chateada com ele. Amuei, deixei de falar para ele.</p>
<p>3.Marca de uma infância: a história da cicatriz</p>	<p>3.1.Foi devido a contrariarem-me-quando me contrariavam batia sempre com a cabeça</p>	<p>Isto [a cicatriz na testa] foi devido a contrariarem-me. Foi devido a contrariarem-me. As minhas irmãs estavam aqui, perto dos caldeireiros. Tinha um cafezinho, aquele cafezinho era o café que nós íamos. As minhas irmãs estavam aqui a brincar às escondidinhas. E eu queria muito brincar. Elas não deixavam: «Ah não, senta-te aí, não vais brincar connosco, vamos já jantar». E eu «Oh, deixem-me brincar, deixem-me brincar». E a minha irmã: «Não, não brincas, senta-te». E eu «Ai é? Está bem». Sentei-me e depois: «Não me deixam brincar, pois não?» e elas não me ligaram nenhuma. Fiquei tão chateada! Então, quando me contrariavam, batia sempre com a cabeça em qualquer lugar, para fazer chantagem. Quando me contrariassem. Eu ameacei-as: «Não vêm, vou bater com a cabeça». Elas não apareceram. Eu bati, bati, até que fiz uma perfuração e rebentei uma veia. Fiquei logo cheia de sangue, rebentei uma veia e fiquei logo cheia de sangue. Enchi-me logo cheia de sangue. E o pessoal todo «Olha a Sofia». Então as minhas irmãs vieram logo, a chorar: «Porque é que decidiste fazer isso?». Estavam logo a pensar na porrada que iam levar. E claro, quando os nossos pais</p>

		chegaram e vieram, as minhas irmãs levaram porrada. Elas contrariaram-me e não estavam a tomar conta de mim.
	3.2.Já sabia como manipular e era a minha maneira de conseguir as coisas que queria	[Tinha] três anos, o meu pai ainda estava a viver comigo. Foi aí mais ou menos que eu comecei a manipular, já sabia como manipular, depois aproveitava-me da situação e fingia logo que me estava a faltar o ar. E eu fazia assim. Era a minha maneira de conseguir as coisas que queria. Lá está, fui educada pela minha irmã e ela não sabia impor-me aqueles limites.
4.As cicatrizes das irmãs «Todas nós temos uma cicatriz»		A minha irmã também tem [uma cicatriz]. Todas nós temos uma cicatriz, assim visível, todas nós temos. A minha irmã tem uma aqui [no lado esquerdo da testa]. A mais velha. As minhas irmãs pegaram-se à porrada. A mais velha tinha a mania que, quando os meus pais se separaram: «Ah, eu é que mando, tu não falas, ficas aqui a limpar». A minha irmã do meio enervava-se e pegava-se com ela à porrada. A minha mãe também pressente que elas estavam a armar barulho. Eu vivia aqui e a minha mãe morava lá ao fundo. Foi quando ela se juntou com o meu padrasto. E a minha mãe soube, foram-lhe dizer que estava muito barulho, veio a correr, estava uma caneca em cima da mesa e mandou com a caneca à minha irmã. Assim, partiu a taça e abriu a cabeça. Depois desmaiou. Tivemos que ir com ela para o hospital. E a minha irmã do meio tem uma cicatriz aqui, do lado direito. A minha irmã do meio estava a andar de triciclo e a minha irmã Susana estava «Deixa-me andar, deixa-me andar!». Ela queria andar de triciclo. «Não deixo!». A minha irmã mais velha mandou a minha irmã do meio ao chão, ela ficou a chorar, a fazer perrice, e a minha irmã mais velha começou a correr e a minha irmã Orquídea depois vai atrás dela. A minha irmã Susana fechou a porta de casa com muito lanço e como a minha irmã Orquídea vinha a correr não conseguiu parar e espetou na cara a chave que estava na fechadura da porta de casa.
5.A entrada na escola: um período difícil «Não estudo, não consigo...então, eu copio»	5.1.Logo no início do ano, desisti- a desmotivação e os copianços	Não foi nada fácil [a entrada na escola], porque eu sou muito carente. A minha irmã sempre me deu muito carinho, sempre me apoiou em tudo e deu-me a educação mediante o que ela teve. Mas ser criada por uma irmã é um bocado diferente, fui criada pela minha irmã do meio, a Orquídea. Ela era muito novinha quando começou a cuidar de mim. Não gostava de Matemática e de Português também não. Por isso comecei a copiar a Matemática. Já na Escola Primária copiava. Porque eu achava que não era capaz. Não estudo, não consigo...então, eu copio. Desisti mesmo. Logo no início do ano, na escola, desisti (...).
	5.2.A professora da Escola Primária, uma	Tive sempre a mesma [professora]. Já era uma pessoa assim idosa. Até era boa professora e tudo. Explicava bem, eu é que detestava a

	boa professora	escola. Ela dizia «Mas tu tens competências, eu sei que tu tens competências, quando te esforças eu consigo ver que tu consegues facilmente. O mal é que sejas muito baldas». Ela passava-me sempre, por causa de saber que eu estava mal. Ainda para mais a escola ficava perto de minha casa, claro, toda a gente sabia o que se tinha passado de um momento para o outro entre o meu pai e a minha mãe. Eu passei sem saber escrever. E quase saber ler.
	5.3.A negação da importância da escola-chegava à escola e ia sempre para o castigo	(...) E achei que não era importante para mim a escola. Estava a negar a importância da escola. Para mim a escola só existia para dar dores de cabeça. E, então, chegava à escola e ia sempre para o castigo. [O castigo] era estar virada para a parede e não poder falar. [Quando tinha que ir para a escola] sentia «Vou ter de me levantar, quem me dera ficar a dormir ou a brincar». Mas nunca podia, a minha irmã obrigava-me sempre a ir para a escola. Ela era baldas, mas a mim obrigava-me a ir.
6.A mudança de escola e os problemas disciplinares	6.1.A mudança do 2.º para o 3.º ciclo- passei por passar, a copiar e com [a] pena dos professores	Passei também por passar [no 2.º ciclo]. Quase que não sabia nada. Fui para Conselho de Turma. E, então, copiava bastante. Eu passei a copiar e com pena dos professores. Passei de ano por causa disso. Quase sempre. Nos últimos anos é que não, desde que entrei para a QpI.
	6.2.Além de má aluna, também era muito mal-comportada-gosto muito de testar os limites e chamar a atenção	Eu atirava borrachas, gozava com os professores. Fugia às aulas, gozava com os <i>stôres</i> todos, era muito teimosa, detestava que me contrariassem. Ainda hoje detesto, teimosa que eu sou, ainda sou teimosa, detesto que me contrariem, mas, claro, já consigo compreender às vezes porque é que me estão a contrariar. Mas às vezes não consigo controlar-me e fico, assim, com cara de contrariada, mas já começo a descontraír. Eu, além de má aluna, também era muito mal-comportada. Na Escola Primária não, nunca tive problemas. Eu tive processos disciplinares, mas a partir do 5.º ano. Eu mudei de escola e foi sempre processos disciplinares em cima. Eu entrava nas aulas e começava-me a rir (...). Eu também gosto muito de testar os limites. E, então, gostava de ver os professores chateados. Tinha professores que tinham pulso, que eu largava as asas e me metiam logo na rua. E era assim, eu gostava de ir para a rua. Gostava de ouvir os meus amigos e as minhas amigas: «Ei, tu é que és maluca, fizeste aquilo àquele professor?». E eu «Oh, oh...». Era. Eu gostava muito de chamar a atenção. E ainda agora vê-se.
	6.3.A professora de Matemática- achava piada ela ser novinha e vir-nos dar aulas	A minha professora de Matemática, para além de ser novinha, era muito má, muito estúpida. E eu, na primeira aula de apresentação, ela começou a falar e eu comecei-me a rir, achava piada ela ser novinha e vir-nos dar aulas. Foi a minha primeira professora e eu também gozava com ela. Não era assim muito bonita. «Que feia, não sei o quê». [Portava-me

		mal] porque ela era novinha, porque não gostávamos muito dela, achávamos que ela era assim um bocadinho insensível, não tinha pulso. E, então, ela começou-se a aperceber que eu gostava de perturbar as aulas e mandava-me sempre para a rua, com processos disciplinares.
	6.4.O gosto de ser líder e de mandar	Eu sempre fui...tipo a líder. Porque eu gostava de mandar. Ainda gosto. Porque me sinto superior e, então, eu acho que tem a ver também um bocado com o facto de me ter sentido rejeitada e inferior no meu percurso escolar. Eu dizia que não, que era a melhor, e que eu é que sei, eu é que mando, mas, no fundo, sentia-me mal. «Fogo, sou mesmo incapacitada. Eu não consigo fazer isto, os outros conseguem». E a minha mãe ficava triste, não era, porque estava a fazer o sacrifício para nos continuar a deixar estudar e a minha irmã também, e eu estava a desperdiçá-la. Mas eu adorava mandar, mandava, tinha sempre que ser a líder. Tinha sempre que ser [eu] a mandar.
	6.5.A alcunha de «Maria-Rapaz» e a violência com os rapazes	Andava à porrada com rapazes, porque eu, quando comecei a evoluir o corpo, os rapazes [diziam]: «Olha a Sofia, já está a ficar assim com umas maminhas, já está a desenvolver-se». Eu detestava, porque eu era super-envergonhada, não sabia como reagir. E ficava super-chateada, então, tinha que lhes ir bater. Só de olharem para mim, começava-lhes logo a bater. E andei à porrada com as raparigas. Resultava. E, então, estava sempre com processos disciplinares. E eu comecei a ser conhecida por «Maria-Rapaz».
7.O ingresso na Qualificar para Incluir «Vais para a QpI»	7.1.As razões do ingresso nesta associação de solidariedade social	Assim de idade, não sei dizer, mas [andava] no 7.º, se não me engano. No 7.º, que eu reprovei, no 6.º que eu reprovei, [quando entrei para a QpI]. Muitas vezes ia para o Conselho Directivo e, então, chegou o momento em que eles, como eu me andava a portar mal, disseram «Vais para a QpI». Já algumas turmas andavam a ser acompanhadas pela QpI. Houve uma professora que disse «Vais para a QpI, é melhor, já estás a ficar com muitos processos disciplinares, a escola não te vai poder passar e não sei o quê, e vais a Conselho de Turma e os professores vão-te reprovar todos».
	7.2.O lema da QpI	O lema da QpI é Qualificar para Incluir, para podermos obter conhecimentos, não só a nível escolar, mas também pessoais. Também [pretende] fazer-nos crescer e saber como resolver os assuntos, saber criar laços, fazer diminuir as nossas carências, porque a maior parte dos alunos da QpI, de uma forma ou de outra, tem carências. Podem não ser só a nível financeiro, a maior parte é a nível financeiro, mas também [têm] carências afectivas.
	7.3.Um processo inicialmente difícil-detestei o primeiro contacto com a QpI	Detestei [o primeiro contacto com a QpI], porque tinha muitas regras, tinha muito mais controlo, tinha que estar a estudar depois das aulas e eu achava uma seca ter de estudar depois das aulas. No início, quando eu entrei

	porque tinha muitas regras	para a QpI, era na escola [que estudava]. Tínhamos apoio mesmo na escola. Eu detestava Inglês, tinha muitas dificuldades a Inglês, não percebia nada de Inglês. Primeiro eles criam uma ligação, impõem-nos as regras, fazem-nos gostar das regras. Primeiro explicam o valor da regra e porque é que é bom respeitarmos as regras. Depois, claro, com o tempo, fazem-nos gostar delas e respeitá-las sem ser preciso ter alguém ali do lado a dizer «Não, é assim». Esse processo no início foi muito difícil. E então, o meu primeiro responsável foi o Bruno Baptista, que era o responsável da QpI. O Bruno dizia: «Estuda!». Meteu-me cartazes quando eu me portava mal e quando me pegava à porrada.
8.O roubo de colegas da escola, máquinas, cacifos e roupa	8.1.O roubo de colegas da escola	Também houve uma fase que eu roubava dinheiro aos miúdos. Dizia «Passa para cá o dinheiro». [Eram da minha idade], alguns eram mais novos, até.
	8.2.O roubo de máquinas	Fazia assaltos às máquinas de chocolates. Assim encontrava os chocolates que queria. Uma vez tinha uma máquina de café, consegui entroncar a fechadura.
	8.3.O roubo de roupa- a experiência na <i>Sportzone</i> , a carência financeira e a falta de remorsos	<p>Eu e a Rafaela [uma amiga da QpI] já tivemos uma experiência. Foi na <i>Sportzone</i>. Fui eu que entrei lá. Eu queria muito um biquíni. Eu queria um biquíni e fomos à <i>Sportzone</i>. Fomos à <i>Sportzone</i>, mas não tinha dinheiro. Então cheguei e fui provar o biquíni e tudo. Eu consegui tirar os arames, apanhei-lhe o jeito. Se tiver força e se souber o truque, isso é fácil de tirar. Com jeitinho E, <i>prontos</i>, depois fui à casa [provador], não é, a Rafaela estava sempre na porta. Era tipo aquele filme: eu entrava, dava uma volta, a Rafaela dizia o que queria, entrava. Roupa estava sempre a roubar. Se não estroncava depois era preciso força para conseguir arrancar.</p> <p>[Roubávamos] por causa da nossa carência financeira. Saíamos das lojas com a mochila cheia. Eu curti. Só [fui apanhada] dessa vez na <i>Sportzone</i>. Foi a única vez em que fui apanhada. Os guardas viram que era a primeira vez, tiveram que chamar a minha mãe, eu comecei logo a chorar. Claro, elas [as funcionárias] com pena disseram «<i>Prontos</i>». Devido ao facto de não ter estragado o biquíni, não estava estragado, era só mesmo colocar o arame e a etiqueta. Mas eu tive azar, não é? Só fui apanhada daquela vez. Nunca mais fui apanhada.</p> <p>Nunca me sentia mal [quando vestia a roupa que tinha roubado]. Não dava para me sentir mal. Claro que depois, com o tempo, comecei a sentir-me mal, por ter que roubar. Sentia-me mal. A minha mãe nunca desconfiou, porque pensava que eu comprava.</p>
	8.4.O assalto aos cacifos da escola- ia aos cacifos dos	Depois era os cacifos lá na escola. Canetas. Eu estroncava os cacifos todos por isso. No início, <i>pronto</i> , depois começou-se a dar a qualquer um as chaves. No início do ano

	betinhos	apanhava os cacifos todos abertos. Depois, claro, tirava tipo umas peças que encaixam mesmo no canhão. Tirando essas peças, abre com qualquer coisa: um alfinete, um travessão, abre com tudo. Os canhões dos cacifos são muito fáceis de arrombar. Ia aos cacifos dos betinhos e, assim, roubava com travessões, uma faca, que eu abria com faca e tudo.
9.O consumo de drogas «Quando eu tinha os meus quinze, dezasseis anos, comecei a consumir droga»		<p>Quando eu tinha os meus quinze, dezasseis anos, comecei a consumir droga, drogas leves, só leves. Eu fumava e dava-me aquela sensação. Eu comecei a fumar para fugir um bocado do meu mundo. Eu criava outro mundo, assim, melhor, um mundo que me fazia sentir bem. Mas quando acabava a dose, a moca, voltava [ao meu mundo].</p> <p>Os meus pais nunca se aperceberam, nunca. Já cheguei a casa com um ar mesmo pedrado e a minha mãe nunca reparou. Também acho que foi devido ao facto de ela vir cansada, de ter muitas preocupações, muitas dívidas, então, ela nunca teve conhecimento.</p>
10.A oportunidade do CICCOPN	10.1.A luta no Ensino Recorrente- se nós reprovássemos a uma unidade, já não conseguíamos entrar para o CICCOPN	<p>Andava no [Ensino] Recorrente. Fiz o 8.º e 9.º no Recorrente e, então, disseram-me que havia essa oportunidade. Podia escolher a CICCOPN ou também tinha a oportunidade de ir para a Escola de Hotelaria. Tinha essas duas oportunidades. Ou ia para Santa Maria da Feira ou ia para o CICCOPN. E eu achei que a área que mais se adaptava era a do CICCOPN. Explicaram-nos o curso e eu soube da oportunidade. Na altura ainda estava com onze unidades, do Ensino Recorrente. E, então, eu e o João Rafael, eu tinha onze [unidades] e ele tinha doze, tivemos que acabar num mês, um mês, foi um mês, as onze unidades. Ou seja, tinha de estudar de manhã e à noite, que era às sete horas, fazia teste e, assim, conseguíamos acabar. Se nós reprovássemos a uma unidade, já não conseguíamos entrar para o CICCOPN. Tínhamos que ficar durante um ano só por causa de uma unidade. Não queríamos mesmo reprovar, não é, por causa de uma unidade, e não queríamos ficar um ano por uma unidade. E desperdiçar ainda mais tempo.</p>
	10.2.O Ensino Recorrente vs o Ensino Profissional- a exigência do Recorrente não tem nada a ver com a de um Curso Profissional	<p>Aí já queria tirar boas notas. Eu entrei no CICCOPN com média de 17. Mas, claro, a exigência do Recorrente não tem nada a ver com a de um Curso Profissional. Sim, [um Curso Profissional é mais exigente]. Eu, no Recorrente, escolhia a data dos testes, até no dia do teste eu ainda podia adiar a data do teste. Eu decidia o meu percurso. E eu tive que fazer as onze unidades num mês, que demorei quase um ano a fazer, pois, por haver essa possibilidade de escolha, eu deixava-me andar.</p>
	10.3.Os colegas de turma conhecidos e os novos colegas de turma	<p>Já conhecia [no CICCOPN] o Rafael, o Filipe, o António. E também o João Pedro e o Fernando. E o Joaquim, que conheci quando fui para o CICCOPN, mas que também faz parte da QpI. A maior parte da turma era da QpI.</p>

		<p>Dávamo-nos bem. O primeiro contacto com a turma foi bom, ainda não nos conhecíamos. No início das aulas é tudo muito bonito, mas depois é que se começam a ver os feitos. Entre os outros colegas, também já nos conhecíamos, os da QpI, já sabíamos alguns defeitos, como eles também já sabem alguns meus. O resto da turma ainda não conhecia, por isso dava-me bem, estabelecia bem uma relação com eles.</p> <p>Já comecei a estabelecer uma relação assim um bocadinho, não tão forte. É mais uma relação profissional. Se tiver que trabalhar com qualquer pessoa da turma, trabalho, tenho que obedecer, mas se calhar não tenho uma relação para além do trabalho. Se calhar também me vai acontecer ao longo da minha vida, vou ter de trabalhar com toda a gente.</p>
	10.4.As dificuldades na disciplina de Desenho	<p>Então, decidi lutar por este [curso]. Estou a gostar do curso, [mas] sinto um afastamento com Desenho. Não consigo perceber. Porque tenho muitas dificuldades. Estas dificuldades não provêm do meu <i>stôr</i>. O meu <i>stôr</i> é ótimo. [Tenho] falta de bases a Geometria. Eu nas aulas de Geometria não sabia perspectiva geométrica, essas coisas todas. Eu não sei nada. Eu, lá está, não tive bases e fui para o curso mesmo a zero. Tem-se mesmo que saber como é que o objecto é desenhado, depois como é que ele fica.</p>
	10.5.As principais referências no curso-a assistente social, os professores e os colegas	<p>A Susana, que me acompanhou desde o 6.ºano, e alguns professores, apoiam-me. Acho que a professora é porreira, não é, mas a turma também se aproveita, por ser novinha. O professor de <i>Autocad</i> é super-exigente, está sempre a mandar vir, mas acho que é um professor que quer mesmo que nós sejamos alguém e exige bastante de nós, porque acredita em nós. E a <i>stôra</i> de Matemática também.</p> <p>[Um colega com quem me relaciono melhor é] o Martins. O Bernardo Martins. Está-me sempre a dar nas orelhas, por causa do meu feitiço, tenho sempre de responder. Ele diz «Não tens de responder, tens de ser superior, pensa noutra coisa, não podes ser assim, esse feitiço não te vai levar a lado nenhum». E está-me sempre a dar na cabeça.</p>
11.A confiança depositada pela patroa do café «Ela confia muito em mim»	11.1.Esta oportunidade surgiu porque já conhecia esta senhora há muito tempo	<p>A oportunidade de trabalhar surgiu porque já conhecia esta senhora há muito. Porque ela já teve este café há um tempo atrás, mas passou. Depois teve uns problemas e ela teve de voltar a abrir. Aquilo é perto da QpI. Então, na hora de almoço, ia sempre lá tomar um cafezinho, ajudava naquilo que fosse preciso e ia sempre aos recados ou isso. E ela então começou-me a conhecer. Ela, quando abriu o café, ligou-me a dizer que precisava que eu fosse trabalhar com ela. Depois eu ajudava sempre. E então, comecei a ir para lá. Começou a conhecer o meu feitiço. [Eu] sabia que, mesmo que não tivesse dinheiro, não pagava nada nem dizia nada. Era mais um luxo. O dinheiro que eu</p>

		<p>ganhava ali era um luxo.</p> <p>Se fosse há um tempo atrás, ela já me conheceu [antes], eu ainda era um bocado Maria-Rapaz. Eu descia lá abaixo, para tomar café, (...).</p>
	11.2.Trata-me como se fosse uma filha e confia muito em mim	<p>(...)e depois [ela dizia] «Atenção, não vais dizer asneiras». Até entrava a regra da multa, quando dizíamos uma asneira tínhamos que pagar uma multa. Como a maior parte das vezes não tínhamos dinheiro, tínhamos que fazer algum serviço. Era para eu deixar de dizer. Eu mudei muito, ainda digo asneiras, mas já não digo tantas. Devido ao facto da multa, também. Claro, eu comia o que queria, fazia o que queria, entrava no balcão. Ela trata-me como se fosse uma filha. Também me dá muito na cabeça. Um dia [disse-me] «Estás a perder o teu tempo, a fazer com que as pessoas percam o tempo contigo». Ela trata-me como se fosse uma filha. Porque ela não tem filhos. Ela tem quarenta e dois anos, mas ainda não tem filhos. Ela é a única pessoa que deixa o café, deixa as chaves do café na minha mão e vai para casa descansar. Eu abro o café, fecho o café se for preciso, tenho a caixa na minha mão, tenho tudo à minha disposição, e ela está em casa e não se preocupa com nada. O dinheiro que eu tiver na mão, se não for meu, eu não mexo. As minhas irmãs também não mexem em nada.</p> <p>Ela confia muito em mim, devido ao facto de eu já a ter ajudado muito, mesmo sem receber. Claro, sempre reconheceu o meu trabalho. E ajudou-me muito.</p>
12.A irmã Orquídea, a verdadeira mãe «A minha irmã do meio é a minha mãe»	12.1.Fui criada pela minha irmã do meio- o acompanhamento na escola, a preocupação, os cuidados de saúde e o afecto	<p>A minha mãe teve que trabalhar muitas mais horas, trabalhava quase o dia todo, e eu fui criada pela minha irmã do meio, que é a pessoa que eu digo que é a minha mãe. Eu gosto muito da minha mãe, mas a minha irmã para mim é a minha mãe. E se não era a minha irmã a dar-me educação... Eu agora moro sozinha, mas [a minha irmã] ainda está a viver em casa da minha mãe. Foi ela que me criou. Ela trazia-me aqui para baixo, andava comigo para aqui e para lá, para que não me faltasse nada. Na escola também, andava aqui. Eu era muito magrinha, muito pequenina, com a minha mochila. Ela às vezes era assim: «Ui, vais tão carregada! Quase que nem podes com a mochila». E ela tratava-me, ela preocupava-se muito comigo. Ela era muito novinha quando começou a cuidar de mim, [tinha] para aí treze anos. Foi aí que ela começou mesmo a cuidar de mim: a levar-me ao médico, a ir saber à escola as minhas notas, a deitar-me na cama, a acordar-me, a vestir-me. E foi aí que ela teve que ganhar responsabilidade muito mais cedo.</p>
	12.2.A irmã vs a mãe- eu respeito muito mais a minha irmã Orquídea	<p>Não digo que ela [a minha mãe] não me conheça, ela conhece-me, e a minha irmã Orquídea, conhece-me muito mais. Eu respeito muito mais a minha irmã Orquídea. A minha irmã Orquídea é capaz de dizer «Não faças</p>

		<p>isso! Não é para fazer!». E eu, basta dizer ou dizer que me vai bater, basta dizer isso e tentar conversar e eu posso torcer o nariz, mas [obedeço]. Porque eu agradeço muito à minha irmã por me ter criado e de me ter ajudado. A minha irmã, devido ao facto de a minha mãe não ter muitas possibilidades, ela começou a trabalhar. Vestia-me sempre, calçava-me, começou-me a levar ao cabeleireiro. Dava-me dinheiro para a escola. A minha mãe só me dava cinquenta escudos. Eu ficava super-chateada, porque cinquenta escudos dava para um <i>Panike</i> e mais nada! «Como é que isso pode ser! Os outros miúdos, com notas de mil escudos, e eu aqui com cinquenta escudos!».</p>
	12.3.As brincadeiras de infância com a irmã em casa da avó	<p>Pregávamos sustos à minha avó. A minha avó paterna ficou a viver connosco, mesmo depois de os meus pais se separarem. A minha avó estava-nos sempre a controlar, sempre a falar connosco, a não nos querer deixar sair e nós pregávamos sempre partidas à minha avó. Ela deixava-nos a dormir, ela deitava-se muito cedo, nós íamos para a cama, mas estávamos sempre cá fora, na rua, e ela sempre preocupada, não sabia onde estávamos.</p>
13. A mãe, uma mãe ausente	13.1.As dificuldades económicas após o divórcio	<p>A outra minha irmã mais velha teve que deixar os estudos. Teve que ir trabalhar definitivamente. Teve que ir trabalhar para ajudar nas contas. Mas nem sempre em casa foi assim, porque a minha mãe ganhava bem, não é, mas a vida que nós levávamos era boa, porque o meu pai era director de vendas. Então ele ganhava muito bem. A minha mãe meteu-se em créditos e essas cenas. Quando os meus pais se separaram, ela arcou com tudo. Arcou com tudo, ficou cheia de dívidas, ficou cheia de despesas, tinha mesmo que trabalhar. E já nos faltou muitas vezes comida. E essas dívidas que tinha [era porque] a minha mãe pedia fatos para o meu pai, sapatos, a muita gente aqui, tudo feito numa costureira. A minha mãe andava sempre meia mal-vestida na rua (...).</p> <p>Devido às dificuldades, a minha mãe teve que trabalhar muito e não nos deu aquela educação. E a minha mãe é uma pessoa que ainda hoje tem problemas financeiros, depende muito das filhas, para ajudá-la nas despesas financeiras.</p>
	13.2.O padrasto- ele gosta de desrespeitar as pessoas	<p>Tem um homem, que é o meu padrasto, que já está na minha companhia, desde cinco, há doze anos. Inicialmente, vivia com a minha mãe numa casa mais abaixo, na casa dos meus pais, mas depois comecei a viver com ele, porque a minha mãe mudou-se para a casa onde eu vivia. Ele começou a conviver connosco, logo de início, não é, mas nunca vivemos na mesma casa. Jantava lá, almoçava lá, fazia tudo, só que não dormia na mesma casa que nós. Depois veio com aquelas manias de mandar, acho que tem o mesmo feitio que o meu algumas coisas, gostava de mandar, e</p>

		<p><i>pronto</i>, chega a casa e não gosta de fazer nada, não tenho nada a ver com ele. Ele gosta muito de mandar, gosta mesmo de desrespeitar as pessoas.</p> <p>E a minha mãe nunca teve oportunidade de subir na vida, devido ao facto de ter arranjado este companheiro que é assim, não ajuda em quase nada. Quer carro, quer dinheiro para tabaco, quer ir para o café, mas emprego não há nenhum. Não há trabalho. Está pelo desemprego, não é uma pessoa que se possa dizer que gosta muito de trabalhar. Já trabalhou, mas muitas vezes está pelo desemprego. Ele trabalha num sítio, mas depois inventa sempre alguma desculpa. Ou é porque é muito cansativo para as costas, ou porque anda com dores nos joelhos, desculpas. E a minha mãe defende-o muito e eu detesto. A minha mãe já chegou a dizer «Deixa lá, deixa ele insultar, eu não ligo». Não é assim, também há palavras que eu não gosto. A minha irmã mais velha saiu de casa muito cedo, saiu de casa com dezasseis, dezassete anos, foi na altura que o meu padrasto foi mesmo viver comigo e com a minha mãe. Na altura ela aproveitou que vivíamos uma fase mais complicada. A minha mãe trabalha mais horas para o conseguir manter. Claro, com a ajuda das minhas irmãs, com a ajuda da minha irmã do meio e da outra minha irmã.</p>
14. A relação de proximidade com a madrasta «Eu gosto muito dela, ela tem um coração puro»	14.1.A bondade da madrasta	<p>Conheci a senhora que estava a morar com o meu pai, a senhora com quem o meu pai andava quando se separou da minha mãe. A mulher que eu no início detestava, a minha madrasta, comecei a adorá-la. Ela era uma mulher da vida, prostituía-se. Eu depois soube, eu era novinha, mas também conseguia ver as coisas. A forma como ela saía e tudo. Comecei-me a aperceber. Mas eu gosto muito dela, ela tem um coração puro. Era boa pessoa. Ela, antes de irmos para o tribunal, por causa da separação dos meus pais, por trás do meu pai dava sacos de comida, arroz, óleo, massa. Por trás do meu pai. Então, ela sempre nos ajudou. E eu comecei a gostar.</p>
	14.2.O afastamento por imposição do pai- já não anda com essa senhora e proibiu-me de ter contacto com ela	<p>Agora perdi um bocado o contacto, porque ele [o meu pai] já não está com essa senhora, o meu pai é muito mulherengo. Já saiu de casa há algum tempo. Viveu com ela para aí dez anos. Já não anda com essa senhora e proibiu-me mesmo de ter contacto com ela. E depois ele dizia «Não quero que andes com ela, não é boa influência para ti e não sei o quê». Depois eles separaram-se e já fui lá dormir a casa dela, já fui lá almoçar e isso, porque gosto mesmo dela. Ela mudou de número e eu depois nunca mais consegui o número dela.</p>
15.A decisão de ir viver para o CICCOPN para evitar conflitos com		<p>Nesta fase, já mais à frente, decidi ir viver para o CICCOPN, ficar no alojamento. Ficava [lá sempre]. Este [fim-de-semana] estou [aqui], fui a casa da minha mãe. Agora estou a alugar um quarto, [devido a facto] de ele [o meu</p>

o padrasto		<p>padrasto] me insultar, desarrumar e os outros arrumarem. Também começou a destratar a minha mãe. O motivo que me fez sair de casa da minha mãe foi o meu padrasto gostar de mandar, uma pessoa limpar e ele a seguir vai sujar, desarrumar e ele não arruma, insultar. Ele insulta muito as pessoas, é muito mau. Gosta muito de disparatar. Muitas vezes destrata a minha mãe. Eu já lhe começava a responder, também já lhe começava a faltar ao respeito e para evitar, assim, grandes confusões, decidi afastar-me. Também não queria obrigá-lo a sair de casa, e não [ir para casa a] pensar «Que stress, tenho que ir para casa, não me apetece nada».</p> <p>Ele já está a melhorar na relação, já não insulta tanto. Quando convive comigo já não fala mal, consegue-se controlar.</p>
16.A mudança de comportamento: a Sofia antes e a Sofia depois		<p>Eu mudei muito o meu comportamento, mesmo assim. Deixei de andar à porrada, deixei de falar muito alto, de me rir na cara dos outros. Deixei, como é que hei-de dizer, de ter aquela base «Não estudo», estar mesmo presente nas aulas só fisicamente. Há algumas em que ainda estou, não estou cem por cento na turma, mas a maior parte já estou com a cabeça, tronco e membros. Eu escolhia os dois momentos que eu falei [para o filme da minha vida]: a minha infância, para demonstrar também porquê que eu tinha aquela aversão da escola, porque é que eu era mal-comportada, não é, e depois quando entrei para a QpI, aquele percurso inicial, que foi muito difícil de eu adaptar-me, e depois agora esta fase.</p>
17.O futuro: a medicina, um sonho impossível; a engenharia, um sonho possível	17.1.A impossibilidade de ser médica cirurgiã- o que eu queria era ser médica cirurgiã	<p>Mesmo de emprego, o que eu queria era ser médica cirurgiã. O curso que eu adorava ter era médica cirurgiã, só que é preciso muita marra e também é preciso ter dinheiro, porque o Estado dá alguns apoios, mas não é o suficiente. Em Medicina não dá para trabalhar, tenho mesmo que estar de corpo e alma no curso, porque senão não se consegue.</p>
	17.2.O desejo de ser engenheira civil	<p>Mas agora quero ser engenheira. Quero muito tirar este curso e seguir para a frente. Quero tirar Engenharia Civil. [Quero ser] engenheira, porque é de uma classe mais alta, dá-se ordens, tem que ser uma profissão que dê para mandar nos outros e não andar em cima de mim.</p> <p>Gosto [de trabalhar na Construção Civil], apesar daquelas dificuldades a Desenho, mas, tirando isso, até gosto. E, mesmo não tendo tido estágio, nem parte prática nem nada, acho que me adapto a essa área.</p>
	17.3.A importância de ter um emprego e da auto-confiança	<p>[É importante uma pessoa ter um emprego] para construir a sua família, não é, dar condições à sua família, dar tudo o que precisa, sentirem-se realizadas consigo mesmas e aprender com os outros. Não é por ter um passado, assim, diferente, como muitas pessoas [que não se consegue]. Algumas conseguem ser</p>

		alguém, mesmo inserir-se dentro da sociedade e ter um papel dentro da sociedade. Temos que acreditar em nós.
--	--	--

Quadro 3- Pré-categorias e sub-categorias da análise de conteúdo da história de vida de Sofia.